

Rescoldos

revista de diálogo social

1^{er} semestre 2015 - nº 32 - 5 €



3+2:
**¿otra reforma en
la Universidad?**

Asamblea editorial

Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Emmanuel Essougou
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra (I. M.)
Zoraya Sampedro Martín

Rescoldos

Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016

DEPÓSITO LEGAL: M-17961-2015

Foto de portada

Paqui GM

Edita

Asociación Cultural Candela

Maqueta

Imprenta Kadmos

Imprime

Imprenta Kadmos
Salamanca 2015

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.

Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos

revista de diálogo social
1^{er} semestre 2015 - nº 32 - 5 €

3+2

¿Otra reforma en
la Universidad?

Sumario

El Atizador	5
-------------------	---

Para la reflexión

Del 4+1 al 3+2 o el salto de lo público a lo privado en la Universidad . . .	7
<i>Roberto Fernández</i>	
Una reforma muy injusta	13
<i>Carlos Santiuste</i>	
La formación del profesorado	16
<i>Luis Pumares</i>	

Voces como coces

Frontera Sur: apuntes para la reflexión	31
<i>Coordinadora de Barrios</i>	
El gobierno dinamita el Plan de Hepatitis C	37
<i>CAS- Madrid</i>	
CIE: desprotección y vergüenza	39
<i>SOS Racismo Madrid</i>	

De nuestros barrios

Diez años de Jornadas sobre Educación y Exclusión Social	40
<i>ASSI</i>	
Cañada Real, un barrio en construcción	42
<i>Asamblea General de Vecinos, Asociaciones, Entidades y Sectores de Cañada Real</i>	
Vivienda pública y vulneración de Derechos Humanos en Madrid.	49
<i>Alejandra Jacinto y Javier Rubio</i>	

Hemos oído. <i>Luis Cerrón</i>	52
--------------------------------------	----

El atizador

A principios del pasado mes de febrero, el Gobierno publicó un nuevo Real Decreto para modificar (sí, otra vez) las enseñanzas universitarias. Desde entonces, muchas han sido las voces que se han opuesto razonadamente a esta enésima modificación de los estudios superiores. La idea fuerza de esta reforma es reducir los estudios de Grado de 4 a 3 años y aumentar los de Máster de 1 a 2, pero, aunque contradigamos a las matemáticas, $4+1 \neq 3+2$. Este número de Rescoldos lo dedicamos a tratar de entender por qué.

Cuando aún no se han evaluado los efectos de la implantación del también criticado Plan Bolonia, ¿a qué se debe esta nueva reforma universitaria, por supuesto, una vez más a coste cero?, ¿a quién beneficia este cambio, ¿a quiénes perjudica?, ¿necesita la formación universitaria un cambio?, ¿hacia dónde? y, en particular, la formación de quiénes serán profesores y profesoras, ¿hacia dónde camina? Éstas y otras cuestiones van guiando las aportaciones que conforman nuestra sección *Para la reflexión*.

Pero, como es habitual, otros temas vienen a tocar a nuestras páginas: la batalla de un barrio, Cañada Real, que trata de reconstruirse a sí mismo, la lucha contra los desahucios y por el derecho a la vivienda, el horror de las vallas y las fronteras que matan cada vez más, o la historia de los diez años de jornadas sobre educación y exclusión social, que esperamos que sean muchos más...

Un nuevo número para pensar y actuar... en consecuencia. Buena lectura.

Del 4+1 al 3+2 o el salto de lo público a lo privado en la Universidad

Roberto Fernández Sanchidrián

Profesor Universidad Alcalá

¿A qué obedece esta nueva, inesperada, innecesaria y partidista reforma universitaria? Este tramposo decreto 3+2 tiene como objetivo prioritario que las Universidades Privadas puedan aumentar su negocio a través de la implantación de los tan rentables estudios de master

Mientras escribo estas líneas me llegan correos de diversas organizaciones convocando a la manifestación del 24 de marzo como colofón de la convocatoria de huelga de la enseñanza en todo el territorio español que a su vez es el resultado del referéndum y la huelga así como de la posterior manifestación llevada por los estudiantes de las Universidades Públicas el mes pasado (febrero).

Desde que el 3 de febrero de 2015 se publicara en el BOE el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, que modifica el anterior R.D. 1393/2007 de 29 de octubre de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, un ingente aluvión de escritos, tertulias, debates y conversaciones se han ido produciendo de forma ininterrumpida, seguramente hasta el cansancio. También nos toca desde estas páginas hacer algunas reflexiones porque formamos parte de la cada vez más deteriorada comunidad universitaria.

¿A qué obedece esta nueva, inesperada, innecesaria y partidista publicación en la biblia del poder que es el BOE? Para no dar muchos rodeos me adscribo a una opinión bastante generalizada entre quienes militamos en la defensa de la enseñanza pública: este tramposo decreto 3+2 tiene como objetivo prioritario que las Universidades Privadas puedan aumentar su negocio a través de la implantación de los tan rentables estudios de master. Algunos datos previos nos ayudarán a entender lo que ha venido sucediendo con la

inapreciable colaboración del partido en el poder que tanto empeño pone en generar los “business” de sus socios a partir de lo público.

“En la Comunidad de Madrid, en los últimos 25 años se han creado dos Universidades Públicas mientras que las Universidades Privadas nuevas han sido siete”

Mientras que en los estudios de grado las universidades privadas solo tienen matriculados un 13% de los estudiantes, en los masters alcanzan un 27%, algunos de estos con precios de matrícula de hasta los 18000€. En la Comunidad de Madrid hay más Universidades Privadas (8) que Públicas (7). En los últimos 25 años se han creado dos (2) Universidades Públicas mientras que las Universidades Privadas nuevas han sido siete (7), todas. Si nos referimos a los últimos 18 años no se ha creado ninguna (0) Universidad Pública, mientras que las privadas se han incrementado en tres (3).¹ A nivel estatal los datos son igualmente reveladores, 47 universidades públicas presenciales, desde 1996 permanece el número inalterado, en este periodo las universidades privadas han pasado de 12 a 32 (incremento del 166,6%).

¹ CUPUMA (Coordinadora de Universidades Públicas de Madrid)



Este frontal ataque a la propuesta de la enseñanza universitaria pública, tiene nombres y apellidos y una organización que lo sustenta. El actual ministro Wert de la “excelencia” no autoaplicada, según las valoraciones que de él se dan en las encuestas de valoración de los miembros del gobierno –CIS– 1,42 sobre 10 y su Secretaria de Estado Sra. Gomenio quién recientemente aseguro que “la Universidad actual no es sostenible” y que hemos –han– de “repensar el sistema”.

Dentro de este encuadre inicial y para tener aquella información que creemos necesaria a la hora de hacer una aproximación a la oportunidad-in oportunidad de la publicación de este RD y que este no es baladí, escudriñemos el informe que recientemente ha publicado el Tribunal de Cuentas referido a la Universidad ² sin entrar a realizar valoraciones de opinión y refiriéndome solo a los datos de dicho informe, se puede leer alguna confirmación que aporta luces a las declaraciones de la Sra. Gomenio: la deuda de la UP se ha incrementado desde 2008 hasta el 2012 –fecha del estudio– en 79,51 millones en la deuda a largo plazo y de 627,15 millones de euros a corto plazo (acreedores), un incremento en términos porcentuales del 25,06

² Madrid, 9 de febrero de 2015. El Pleno del Tribunal de Cuentas ha aprobado el Informe de Fiscalización de las universidades públicas, ejercicio 2012. Consultar: <http://www.tcu.es/tribunal-de-cuentas/es/sala-de-prensa/news/APROBADO-EL-INFORME-DE-FISCALIZACION-DE-LAS-UNIVERSIDADES-PUBLICAS-EJERCICIO-2012/>

por ciento, seguramente desde el '12 hasta la fecha esta deuda se haya incrementado ya que fue en ese año cuando se implementaron las medidas de estabilización presupuestaria, término que señala a planteamientos claramente restrictivos de austeridad.

DE 240 A 180

Veamos si estas explicaciones ayudan a entender aún un poco más las verdaderas razones de la precipitación “no obligatoria” del nuevo RD. Para el PDI –personal docente e investigador– en el cuatrienio 08-12 no existe en la práctica variación significativa si solo atendemos a la dimensión cuantitativa: entre el PDI funcionario existe un decremento de -1804 (-3,56%) que compensa con el crecimiento insuficiente del PDI laboral de 1633 profesores/as (3,21), en la última parte del cuatrienio a que se refiere el informe, '11-'12, el decremento del PDI funcionario se eleva a -676 profesores/as y en el mismo grupo pero con la denominación laboral a -3056 profesores/as, entre ambos grupos suma un decremento del -6,86%. Desde esa fecha y hasta el '14 la célebre tasa de reposición ha sido del 10%.

Algo muy similar ocurre en el otro grupo laboral clásico de las Universidades, el PAS –personal de administración y servicios–, extrañamente entre el 08-11 se produce un incremento del PAS funcionario del 3,99% y un decremento del laboral del -3,76%, estos números aún son peores entre los años '11 y '12, en los que el PAS funcionario pierde 498 trabajadores/as y el PAS laboral pierde 1079 personas, es decir un 5,76% de su personal, siendo estos datos muy malos para la Universidad, aún su situación es peor que el caso del PDI porque su tasa de reposición es del 0%³.

Es conocido que los presupuestos de las Universidades Públicas se alimentan de fondos propios y de aportaciones ajenas. En el periodo 11-12 se ha producido un incremento de los precios públicos

³ Datos de la fuente aludida del citado informe del TC.

Comunidad	Incr. Presu 2011	Incr. Trans. Uni	Incr. Presu 2012	Incr. Trans. Uni
Catalunya	+0,34%	-21,11%	-8,90%	-10,76%
Cantabria	-2,51%	-3,85%	+1,82%	-16,65%
La Rioja	-6,47%	-2,45%	+0,17%	-7,94%
Extremadura	-7,6%	-4,5%	-5,3%	-8,8%

Tabla 1. Variación de las transferencias de algunas Comunidades a sus Universidades (año base 2008)⁴

de 256,5 millones de euros equivalente a 21,8% de incremento global de las matrículas en un año que va en buena parte a enjuagar su déficit, ¿se puede seguir incrementando los precios públicos de una pretendida enseñanza universitaria pública y gratuita?, ¿tiene que ver algo con esto la publicación del RD 43/2015? Estas mismas cuestiones son válidas si contemplamos lo que ha sucedido con la financiación ajena (transferencias corrientes, transferencias de capital y pasivos financieros) que ha disminuido en el periodo 11-12 (al que hace referencia el informe del TC) en -842,3 millones de euros, un -16,11%. Es significativo el cuadro de financiación comparada de algunas Universidades (tabla 1) para tomar conciencia del grado de deterioro que vienen generando las propias administraciones en relación con el sostenimiento de sus Universidades.

De las dos funciones básicas encomendadas al PDI, investigación y docencia, los datos también son reveladores. En I+D+i las aportaciones de las CCAA y del Estado ha caído en -2.159 millones de euros en el periodo 11-12 y en cuanto a la actividad docente se produce un hecho también relevante que se desprende del informe del TC: la satisfacción de la oferta en las titulaciones de Grado es de un 88%, al mismo tiempo expresa que hay una oferta excesiva de plazas de máster, un 32 %. Es posible preguntarse entonces si una de las intenciones del RD se podría centrar en cambiar esta tendencia.

“ las intenciones del RD publicado va en el camino de generar reformas en el SUE con consecuencias que no podemos prever pero seguro no estarán en la línea de satisfacer la igualdad de oportunidades ”

Las declaraciones realizadas por la Sra. Secretaria de Estado abundan en su consideración de que el SUE (sistema universitario español) está sobredimensionado, más de un millón y medio de universitarios en 83 universidades, de las que, como ya se ha indicado, 32 son privadas, que hay en nuestro estado 200 campus, 2.676 grados y más de 4000 másteres. Frente a estos datos y con las pretensiones de la actual Administración, las intenciones del RD publicado va en el camino de generar reformas en el SUE con consecuencias que no podemos prever pero seguro no estarán en la línea de satisfacer la igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes en función de su procedencia.

Imaginemos, por imaginar, una situación no fantástica caso de aplicarse el RD. En una de las Ramas de Conocimiento a las que hace alusión el Anexo II del RD 1393/2007, por ejemplo la de Ciencias en la que las materias básicas son cinco, pues bien podría suceder que para hacer más “sostenible” económicamente las universidades públicas, el 25% o más de los créditos pasen a ser comunes para todos los grados de esa rama del conocimiento: consecuencia, vuelta a la masificación de

⁴ El Boletín de Universidad. Federación de Trabajadores de Enseñanza, febrero 2015. EGT. FETE Enseñanza

las aulas. Si esto ocurriera en la rama de las CC SS y Jurídicas que según el aludido Anexo las materias básicas son 12, la concentración sería aún mayor. La consecuencia es inmediata, exceso de personal docente e investigador y de personal de administración y servicios. La expulsión del sistema está más que garantizada.

DE LA EUFORIA —DE ALGUNOS/AS— DE BOLONIA A LA TIBIA MIRADA ACTUAL

Hace solo 6 años, algunos formábamos parte de las Comisiones de Planes que urgentemente las facultades ponían en marcha para preparar la entrada como últimos de la Unión Europea (límite 2010). Con mayor o menor fortuna estos planes se ponían a caminar, atrás quedaban las discusiones de los/as componentes de las citadas comisiones que con frecuencia se centraban en el reparto de la tarta, en las cargas docentes y en que determinadas áreas de conocimiento no se quedaran sin créditos. Empezamos a acuñar el acrónimo (transformado en tal a partir de sus siglas) ECTS, este fue quizás el primer engaño al que se nos sometió con el nuevo modelo; básicamente se disponía un uso de las horas de trabajo que de manera cuasi subliminal nos llevaba a todos/as a emplear más carga de trabajo por la misma tarea, es decir a cobrar menos por lo mismo. También fue el momento de las acaloradas discusiones, unas académicas y otras más viscerales, sobre el sentido y significado que podía tener esta transformación de los estudios superiores, siempre bajo el manto protector de la homogenización con Europa. Sorprendente, aquí ya desde el principio decidimos ir a los grados de 4 años y un año más para aquellos/as que quisieran-pudieran ir a mayor especialización, un master. Justo al revés que en gran parte de nuestros “socios europeos” que optaron por el formato que ahora el sr. Wert pretende que apliquemos, grados de 3 años y másteres de 2 años, es decir queríamos homologar los estudios en el entorno europeo y nos salimos con nuestro “modelito”.

La verdad es que Bolonia fue acogido por parte de los dirigentes universitarios, léase rectores y sus equipos, con verdadero entusiasmo. Las hemerotecas de los grandes medios de comunicación están llenas de declaraciones, pero también las de las pequeñas revistas digitales con las que casi todas las universidades tienden a adornarse y darse un punto para la transparencia (valor muy demandado). He hecho un pequeño rastreo en el diario digital de la universidad a la que pertenezco y no me ha sido nada difícil encontrar rápidamente en esos años declaraciones. En marzo de 2008, el diario digital de la universidad⁵ entrevistaba al entonces vicerrector de planificación académica y profesorado y actual rector de la universidad con motivo de la inminente aprobación de una serie de grados.

“ Los recursos imprescindibles para una renovación de este porte se reducen a cero ”

P. ¿Pero en qué se diferencian las actuales licenciaturas y los nuevos grados?

R. Los nuevos grados son carreras de *240 créditos europeos*. Es un sistema de medición del trabajo que realiza el alumno para superar las materias, común ya en muchos países, y está pensado para poder identificar con claridad la duración, las características, las competencias y conocimientos que capacitan⁶ a los estudiantes para ejercer una determinada profesión.

Un año más tarde, el decano de la Facultad de Biología de la misma universidad, en la misma publicación, analiza la excelente acogida que tiene el nuevo grado en Biosanitaria y ese mismo recorrido se podría ir haciendo, estoy seguro, por cualquiera de las universidades del país. Los

⁵ <http://www2.uah.es/diariodigital>

⁶ La cursiva es propia porque creo que señala la relación entre 240 y los elementos diferenciales del nuevo modelo...identificar la duración, las características, las competencias y los conocimientos.

Grados eran de 240 créditos, así se acordó por la mayoría de la comunidad universitaria, aunque no toda, fue aceptada de manera general.

De este acuerdo con cierto nivel de consenso, se va transitando en los siguientes cursos a un enfriamiento progresivo del modelo. Da la sensación de que demasiadas decisiones se han ido tomando con escasa ponderación, precipitadamente. Los recursos imprescindibles para una renovación de este porte se reducen a 0, “coste cero” es la desafortunada expresión de la idea que se quería transmitir, ¿cómo se puede hacer un cambio de modelo tan radical sin una ley presupuestaria que estuviese a disposición del cambio?

SE LANZA EL 180 SIN EVALUAR EL MODELO 240

La/s pregunta/s es/son sencilla/s y casi universal/es entre la comunidad universitaria (al menos la que frecuente). ¿Qué evaluaciones realizadas hasta la fecha han aconsejado un cambio del calibre que se propone?, de haberse producido las mismas ¿las conclusiones a las que se ha llegado han orientado la decisión ministerial sin dudas y con conocimiento expreso del conjunto universitario?, de haberse producido estos antecedentes ¿por qué las Universidades no han hecho partícipe de estas intenciones a sus respectivas comunidades antes de la aparición en BOE de este decreto?

Más bien lo que se venía publicando está en la dirección opuesta. Este texto que entrecorrido pertenece a la Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster⁷.

“En la Comunidad de Madrid desde 2012 a través del Programa de seguimiento de títulos oficiales, viene comprobando que la implantación del título se desarrolla de manera adecuada a la memoria verificada. La renovación de la acreditación supone la



culminación del proceso de evaluación de la implantación de las enseñanzas correspondientes a los títulos oficiales inscritos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). ...de cara a elaborar el Informe de autoevaluación, las universidades deberán aprovechar la experiencia, la información aportada y los resultados de los procesos de seguimiento en los que hayan participado. Los criterios sobre los que se apoya este proceso constituyen la base para garantizar la calidad del programa formativo que se oferta, que la impartición del título se está llevando a cabo de acuerdo con los objetivos planteados en la memoria verificada y, por supuesto, que los resultados obtenidos y su evolución justifican la renovación de la acreditación. En definitiva se trata de garantizar la viabilidad futura del título evaluado y, especialmente, servir para la mejora continua de los títulos”.

Es decir, es en este momento cuando se inician los procesos de evaluación de los títulos, grados y master, para su consideración en términos de calidad de cara a ser de nuevo acreditados. Ahora es

⁷ P 6 10 de octubre de 2014 (Fundación para el Conocimiento, CAM)



cuando las distintas Agencias de las CCAA y la Agencia Estatal está poniendo en marcha en las distintas Facultades los procesos para analizar cuál ha sido el camino recorrido por los grados implantados, cuáles han sido sus virtudes y sus carencias, en qué medida han funcionado los diversos parámetros con los que se habían comprometido los nuevos estudios en las memorias de verificación de los mismos aprobadas por la ANECA para cada Universidad y para cada uno de los títulos que en ella se implantaban. Todas las Facultades se han comprometido con un sistema interno de garantía de la calidad (SGC), han puesto en marcha mecanismos de coordinación para asegurar que funcionen, eso sí a coste 0, implicando a muchas personas de manera muy generosa haciendo una apuesta por algo con lo que incluso podrían no estar de acuerdo, Bolonia.

De los resultados de estos procesos abiertos, se obtendrá una información que, aunque en mi opinión sesgada porque faltan en los criterios de evaluación aspectos contextuales determinantes, dará como resultado, espero que más de forma cualitativa que cuantitativa, si ha merecido la pena esta andadura que hemos realizado, si lo que hemos puesto en marcha era mejor que lo que había, si su potencialidad permite introducir mejoras que hagan más reales y dinámicos los planes de formación de las distintas titulaciones. En fin somos evaluados, que es lo que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje esperamos que se produzca para informar del proceso e introducir mejoras.

Entonces... a qué viene la aparición con nocturnidad y alevosía de un decreto extemporáneo sin fundamento, sin análisis ni pre ni post, ¿quién es capaz de entrar en sus tripas?, es decir quién explica su aparición. ¿No podía esperar a los resultados de las evaluaciones en curso?

Hace años que se nos viene acostumbrando sin levantar la voz en la Universidad, envidia de la marea verde, a aceptar este tipo de imposición, no hay voz pero nos queda el voto, aunque solo cada 4 años. Nuestra pobreza participativa es coautora de estas medidas. Da igual el trabajo que se haya realizado, da igual el coste que pagamos por las medidas implantadas por gobiernos insensibles a la Educación. Si algo no les sirve, se cambia. Cuando digo no les sirve me refiero a que no les sirve para determinados negocios porque doy por entendido que la educación es mercado es su concepción, que su educación crea súbditos y no personas libres, capaces de generar pensamiento activo y crítico. Por eso ya no sirve tampoco el 4+1, pero seguro que el 3+2 servirá en tanto vacíe las aulas públicas, a partir de ese momento habrá que buscar nuevos nichos de negocio.

UNA REFORMA MUY INJUSTA

Carlos Santiuste

Profesor Universidad Carlos III

Plantear que tres años de grado más dos años de máster son iguales que cuatro años de grado más uno de máster es pretender sumar peras con manzanas. No son lo mismo tres peras y dos manzanas que cuatro peras y una manzana, sobre todo si el kilo de manzanas es más caro que el de peras

La última propuesta de reforma universitaria pretende flexibilizar la duración de los estudios de grado para que las universidades puedan ofertar grados de tres años en lugar de los cuatro actuales. Naturalmente, la contrapartida es que los másteres pasaran de tener un año a dos de duración. El ministro de educación plantea que esto supone un ahorro para las familias trabajadoras porque tienen que pagar un año menos de estudios. Vamos a explicar por qué esta medida es tremendamente injusta para las familias con menos recursos económicos.

En primer lugar, plantear que tres años de grado más dos años de máster son iguales que cuatro años de grado más uno de máster es pretender sumar peras con manzanas. No son lo mismo tres peras y dos manzanas que cuatro peras y una manzana, sobre todo si el kilo de manzanas es más caro que el de peras. Y en este caso, como vamos a ver, las manzanas son tremendamente caras.

Para poner un ejemplo he elegido un grado y un máster ofertados en una universidad pública madrileña. Eligiendo cualquier otro grado, en cualquier comunidad autónoma, obtendríamos resultados similares. He elegido el Grado en Derecho y el Máster Universitario en Acceso al ejercicio de la Abogacía porque el propio nombre del máster nos indica claramente que si estudiamos sólo el Grado en Derecho no podemos ejercer la profesión de abogado. Para ejercer de abogado es necesario cursar (y pagar) el máster correspondiente.

¿Cuánto cuesta ahora el grado más máster? Vamos a hacer unas cuentas sencillas considerando los precios del crédito en el curso 2014/15. Actualmente, el crédito de los estudios de Grado en Derecho en la Comunidad de Madrid cuesta 27 euros (en otros grados puede valer hasta 33 euros). El coste total del grado de cuatro años es de 6.480 euros. Este precio ya es muy alto y muchas familias no pueden permitírselo, pero el precio del crédito del Máster Universitario en Acceso al ejercicio de la Abogacía es de 80 euros, casi el triple que el de grado. El precio completo del máster, que actualmente dura un año y medio, es de 7.200 euros. El precio total de grado más máster es de 13.680, quien no pueda pagar ese dinero no puede ser abogado. Estos precios están calculados suponiendo que el alumno aprueba todas las asignaturas sin repetir, si el alumno repite puede tener que pagar hasta 758 euros por una sola asignatura.

¿Cuál sería el precio con el sistema de tres más dos? Con el nuevo sistema tenemos que restarle un año al grado por lo que el precio se reduciría a 4.860 euros. De esta forma nos “ahorraríamos” 1.620 euros y un año de formación. Sin embargo, si añadimos un año más al máster el precio sube a 12.000 euros, es decir, 4.800 más caro. La diferencia total es que el sistema de tres más dos nos saldría 3.180 euros más caro por recibir una formación en la misma universidad, sobre la misma materia, por los mismos docentes y para obtener el mismo título.

¿Supone un ahorro para las familias? Las familias trabajadoras sólo se ahorrarán dinero con el nuevo sistema si sus hijos estudian sólo el grado, pero ya hemos visto en este ejemplo que eso no les permitirá ejercer la profesión para la que han estudiado. En otras disciplinas no existen másteres habilitantes para el ejercicio de la profesión, pero siempre existirá una diferencia entre quien tiene dos años más de formación y quien no los tiene. Quien quiera tener la formación más completa deberá cursar el máster correspondiente.

“Las familias trabajadoras sólo se ahorrarán dinero con el nuevo sistema si sus hijos estudian sólo el grado”

¿Por qué sale más caro estudiar un máster que un grado? Resulta sorprendente que dos titulaciones que se imparten en universidades públicas tengan precios tan diferentes. El motivo reside en que las comunidades autónomas financian de forma diferente los estudios de grado y los de máster. Cuando un alumno cursa sus estudios en una universidad pública paga su matrícula. Pero esa matrícula, por muy cara que nos parezca, no cubre todos los gastos que supone para la universidad. La comunidad autónoma correspondiente es quien paga a la universidad el resto. De esta forma, las comunidades autónomas fijan cada curso los precios de los créditos en los estudios de grado que tienen que pagar los alumnos y lo que pagan ellas a las universidades. Por lo tanto, en los estudios de grado tenemos un sistema de copago regulado. Sería preferible que el estado financiara la totalidad de los estudios, o que los precios fueran más bajos. Pero, por lo menos es un sistema en el que el estado, a través de las comunidades autónomas financia parcialmente los estudios de sus jóvenes y les ofrece la oportunidad de acceder a unos estudios de calidad.

En el caso de los másteres, esta obligación de financiar los estudios no existe. Algunos másteres, como el de la abogacía, están parcialmente financiados. Pero también hay másteres que se ofertan en

universidades públicas que no reciben ninguna financiación pública y cuyos gastos se cubren íntegramente con las tasas que pagan los alumnos. Es muy importante entender que la forma de financiar grados y másteres por parte del estado es distinta, porque entonces nos daremos cuenta de que la diferencia entre los precios de grados y másteres va a seguir aumentando. El estado se compromete a ofrecer grados a precios “razonables”, pero quien quiera cursar un máster tendrá que pagárselo. El paso al “tres más dos” supone reducir la duración de los estudios financiados por el estado y aumentar la de los que tienen que costearse los alumnos.

¿Por qué es tan injusta esta medida? La educación es el principal ascensor social de que dispone una sociedad. Tener una educación pública de calidad y gratuita permite que hijos de familias situadas en los escalones más bajos de la pirámide social puedan ascender hasta lo más alto si sus capacidades y las circunstancias se lo permiten. Garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos es la medida más justa que puede tomar un gobierno porque da las mismas oportunidades a los hijos de los desfavorecidos que a los hijos de los más pudientes.

Medidas como el “tres más dos” van en la dirección de poner un techo a este maravilloso ascensor social que es la educación. Se trata de impedir que alguien que no tiene importantes recursos económicos pueda competir en igualdad de condiciones con quien sí los tiene. Por muy capacitado que esté un alumno de una familia trabajadora se quedará en un nivel de estudios más bajo que quien pueda pagar el máster.

¿Cómo va a repercutir en la calidad de las universidades españolas? Puede que parezca un cambio menor pero cambiar todos los títulos de grado y máster va a suponer un trabajo enorme. Acabamos de terminar el proceso de adaptación de todos los títulos universitarios al sistema de Bolonia y antes de poder evaluar el resultado ya tenemos que volver a cambiarlo todo. Si realmente se quisiera mejorar la calidad de la docencia, habría que evaluar el sistema actual para detectar sus puntos fuertes y

débiles. Una vez hecho esto, se podrían tomar medidas para mejorar el sistema. Sin embargo, se lanza una reforma que supone un cambio que no garantiza ninguna mejora (ni siquiera pretende que mejore nada) simplemente para reducir un poco más el presupuesto de educación.

“El estado se compromete a ofrecer grados a precios “razonables”, pero quien quiera cursar un máster tendrá que pagárselo”

El trabajo de los profesores universitarios comprende tareas docentes pero también de investigación. Tener a todos los profesores de un país durante años cambiando el plan de estudios supone una reducción importante de la investigación porque el tiempo que los profesores estamos dedicando a preparar los nuevos estudios de grado y máster se lo estamos quitando a la investigación. Este problema es especialmente grave en un país como España donde la actividad de investigación recae fundamentalmente en el sector público. No sólo no vamos a mejorar la docencia sino que, además, vamos a perjudicar a la investigación que ya está sufriendo importantes recortes de financiación.

Es bastante habitual que los políticos piensen que para cambiar algo basta con aprobar una ley. Pero existe una diferencia muy grande entre lo que se escribe en un papel y lo que ocurre en la realidad. Cambiar el sistema de grados no sólo afecta a los profesores porque reduce su actividad investigadora. Los alumnos que tardan más en completar sus estudios, muchos de ellos porque están trabajando, se van a ver obligados a cambiar al nuevo sistema y reemprender sus estudios. El sistema administrativo se va a complicar enormemente porque van a convivir el antiguo sistema de licenciaturas y diplomaturas, del que todavía quedan alumnos, con el actual de grados de cuatro años y la implantación del nuevo sistema.



Imaginemos que tuviéramos un sistema parecido en sanidad. Podríamos asimilar la atención primaria con la educación obligatoria (hasta secundaria), ésta sería gratuita. Acudir a un especialista sería equivalente a estudiar un grado, es decir, tendríamos que pagar una parte de los gastos que el sistema de salud supone al estado cada vez que acudamos al reumatólogo o al cardiólogo. Pero si nos tenemos que someter a una operación quirúrgica, entonces el estado no se hace cargo de los gastos y tenemos que pagar la totalidad de la operación o renunciar a ella. En el caso de la sanidad estoy seguro de que no aceptaríamos este sistema porque valoramos enormemente nuestra salud y los profesionales que se encargan de ella. Sin embargo, en el caso de la educación consentimos mucho más fácilmente que se vulneren nuestros derechos. Aceptamos que se haga negocio con la educación, aceptamos que quien tiene más recursos pueda acceder a una mejor educación. No somos conscientes de que la educación y la cultura son la única herramienta que tenemos para cambiar una sociedad. Mientras no tengamos un sistema educativo que permita crear una generación de ciudadanos críticos que piensen con libertad seguiremos enfrentándonos una y otra vez a los mismos problemas y, desgraciadamente, seguiremos sin solucionarlos.

La formación del PROFESORADO

Luis Pumares Puertas

Doctor en Ciencias de la Educación

*“Los que saben hacer las cosas, las hacen;
los que no saben, enseñan a hacerlas;
los que no saben enseñar, enseñan a los que enseñan,
y los que no saben enseñar a los que enseñan, se meten en política”.*

La elegancia del erizo. M. Barbery. Seix Barral. 2007

Existen algunos temas que, por su alcance a muy amplios sectores de la sociedad, parecen ser de dominio público. Es decir, están en boca de todos, y cada ciudadano, cada usuario, se siente en disposición de poder opinar, como si de un verdadero experto se tratara.

Imaginemos una conversación de bar, un lunes por la mañana, entre varios compañeros de trabajo. Se comenta con fruición la actuación del equipo local en la Liga de Fútbol o, mejor aún, el partido de la selección nacional de la tarde anterior. Y pongámonos en el caso hipotético de que el resultado haya sido adverso.

Cada uno de los contertulios se erigirá en juez de lo ocurrido, expondrá las soluciones que el entrenador no supo plantear, será capaz de señalar los errores cometidos y, probablemente, llegará a la conclusión de que los futbolistas y el propio seleccionador no son más que un grupo de inútiles que no entienden nada de fútbol y no se merecen lo que les pagan. Y seguramente tengan razón en lo que se refiere al último aspecto. Nadie merece cobrar por su trabajo cien veces más de lo que percibe por el suyo el trabajador más cualificado pero, en lo demás, el caso es que ninguno de los allí reunidos ha dado nunca una patada a un balón si exceptuamos las que tuvieron lugar en el patio del colegio. ¿He dicho colegio?

Las ideas nunca vienen solas y la vida está llena de asociaciones entre aspectos que se avienen sin querer:

¿Quién, en este país —y tal vez en cualquier otro— no es un pedagogo experto? ¿Quién no es dueño de las claves acerca de cómo intervenir con los hijos propios y aún con los ajenos? ¿Quién no se siente autorizado para opinar acerca del trabajo del maestro, del quehacer de la maestra?

“El docente ha sido considerado como un personaje situado a medio camino entre lo que es digno de respeto y lo grotesco”

El oficio del docente siempre ha estado infravalorado, como lo ha estado su formación. Y acaso no les falte razón a quienes así opinan, porque las percepciones que se encuentran instaladas en el pensamiento colectivo son muy difíciles de erradicar.

El docente ha sido considerado hasta hace muy poco tiempo —y aún lo es en muchos sectores de la sociedad— como un personaje situado a medio camino entre lo que es digno de respeto y lo grotesco:

Si nos situamos en el ámbito de la Enseñanza Primaria, una persona poseedora de una mínima cultura general, que sabe poco de muchas cosas, pobre de sueldo y de espíritu y que se encuentra impotente para dar respuesta a todas las expectativas que se depositan en ella.

Si lo hacemos en el ámbito de la Educación Secundaria, casi peor: el profesorado de esta etapa es claramente un fracasado, que se formó para otros desempeños más elevados y que, como no encontró trabajo en su ámbito de conocimiento terminó recalando en la enseñanza como tabla de náufrago, por aquello del comer a diario. Se trata de un profesional altamente formado en una materia —y posiblemente en algunas otras afines— pero ignorante del todo en las demás. Y lo peor de todo, sin ninguna formación didáctica que le habilite para la transmisión de sus conocimientos, ni la “vocación” de educador/a imprescindible para el desempeño de esta profesión.

Digo esto con todo el afecto del mundo y el mayor reconocimiento a todos/as los docentes. Expreso sólo un sentir ciudadano que me llega, como seguramente haya llegado de una u otra forma a todo profesional de la educación. Yo mismo soy profesor —maestro— desde los diecinueve años y me siento objeto de estas mismas consideraciones. Y, al menos en parte, lo soy porque desde que era pequeño siempre oí a mi madre decir que a falta de poder procurarme una carrera “mejor”, al menos me facilitaría estudiar Magisterio, que era una carrera corta y barata, accesible para la situación económica y familiar de las clases trabajadoras.

Creo que no hacen falta más argumentos acerca de la consideración que, a los ojos de la sociedad, merece este denostado oficio.

Y en parte, no les falta un punto de razón a quienes así piensan. Nótese que el victimismo no conduce a nada bueno, y a lo largo de estas páginas no pretendemos otra cosa que un análisis crítico de la formación del profesorado.

Lo cierto es que desde que hace ya más de una treintena de años los centros de formación de las diferentes especialidades relacionadas con la educación pasaron a gozar de la categoría de Facultades de Educación en la mayor parte de las



universidades españolas, desprendiéndose de la lacra de “escuelas universitarias”, y las correspondientes titulaciones que se impartían han sido denominadas “diplomados”, “licenciados” hasta el actual “graduados”, desde que nos incorporamos al acuerdo de Bolonia, pero aun dentro de la propia Universidad, las facultades de Educación han seguido siendo facultades menores, carentes de prestigio, en las que se imparten estudios de “arte menor”.

¿Dónde va a parar? ¿Va a ser lo mismo una Facultad de Medicina, de Empresariales, de Física o cualquiera de las Ingenierías que el lector pueda pensar, que la Facultad de Educación?

A Educación siguen asistiendo los malos estudiantes, faltos de capacidades, ambiciones o recursos, a que les enseñen unas pocas estrategias —casi siempre juegos, canciones, etc.— con las que “entretener” a los niños.

Así es nuestro país.

Y aún se les olvida decir que esos supuestos “malos estudiantes” quedan a merced de unos pésimos profesores/as, pues la mayoría del profesorado universitario de las Facultades de Educación no han pisado nunca un aula en calidad de docentes, hablan desde el pedestal de su doctorado y desde el dogma de la teoría y la investigación.

Con frecuencia observamos en esos ámbitos educativos universitarios que los profesores/as más valorados por los estudiantes son precisamente los “asociados”, “interinos”, “ayudantes”, etc. Es decir, los de más baja cualificación en el escalafón universitario, los que tienen que impartir las asignaturas que desecharon los catedráticos y en los horarios más inverosímiles ¿por qué? La respuesta es bien sencilla, porque cuando llegan a impartir su clase en la universidad hablan de la que dejaron una hora antes en su colegio o instituto, relatan la vivencia tenida aquella misma mañana, conocen los problemas reales que plantean los niños o los adolescentes, y entonces la clase se ilumina bajo una aureola de realidad.

Cuando comparamos los resultados del Informe Pisa, que en lo que a mí respecta no me parece relevante en absoluto, pero que hace rasgarse las vestiduras a propios y a extraños, y especialmente a quienes llevan años y años desmantelando la estructura educativa de la que habíamos podido dotarnos durante el tiempo de la Transición¹, nos preguntamos ¿qué hacen en Finlandia para estar a la cabeza de los países del mundo que no hagamos aquí? Precisamente aquí, que hemos “sufrido” una reforma educativa por cada legislatura que se ha sucedido desde el comienzo de la Transición.

No voy a negar que hay otras variables cuyo análisis no procede aquí pero, desde luego, la primera

¹ No voy a incidir, por limitaciones de espacio, y porque me apartarían de la intención última del presente artículo, en consideraciones acerca de los logros de aquella época de resurgimiento educativo, del rebrotar impetuoso de la escuela pública en aquellos años, y de las ganas y el entusiasmo que reinaban en los espacios educativos por transformar la escuela.

de ellas, es que en esos países punteros se selecciona a los mejores para el ejercicio docente y se les provee de una sólida y exigente formación, comparable a la que en España se supone que recibe el personal sanitario o un ingeniero o un arquitecto.

Insisto en que habrá más variables, pero creo poder estar en condiciones de afirmar una máxima:

Sin un cuerpo de docente altamente capacitado y seleccionado para el ejercicio de la profesión, es imposible pretender en un país una educación de calidad para el alumnado.

Sin embargo en España la profesión docente no ha sido reconocida ni valorada, ni por la Administración Educativa, ni por la sociedad en general.

“ En España la profesión docente no ha sido reconocida ni valorada, ni por la Administración Educativa, ni por la sociedad en general ”

Llama la atención cuando uno recibe un mensaje anónimo que circula por las redes y se reenvía por WhatsApp o por correo electrónico y que hace referencia a la consideración que se tiene al profesor en otros lugares:

“En Japón, las únicas personas que no están obligadas a inclinarse ante el Emperador son los educadores. La razón es que los japoneses creen que sin educadores no podría haber emperadores”.

Ignoro si es cierto o no, pero de lo que sí estoy seguro es de que la consideración que en España se ha tenido tradicionalmente de la profesión docente es otra bien distinta. Y a pesar del recato que imponen las buenas costumbres, lo socialmente correcto, el fingimiento hipócrita, la capa de barniz —incoloro para que no se note— con la que intentamos ocultar nuestros valores y sentimientos más retrógrados, aún se sigue teniendo, porque

esto que ahora digo no es flor de un día, ni se ha producido en los últimos años. A lo largo de todo el siglo XX el profesorado (y especialmente el maestro) ha sido objeto de menosprecio por parte de la Administración y de la sociedad en su conjunto, condenándolo a una formación precaria y a un desprestigio generalizado:

“Hay que tener en cuenta que a finales del siglo XIX para ser maestro solo había que reunir unas cualidades y requisitos. La ley exigía lo menos que se podía pedir. Las condiciones de aptitud eran éstas: Un certificado, expedido por el sacerdote de su lugar de origen, de haber sido examinado y aprobado en la doctrina cristiana, y otro certificado de buenas costumbres, garantizado por tres testigos. Con esas dos condiciones el candidato comparecía ante un tribunal compuesto de dos comisarios del municipio asistidos de dos examinadores. Se comprobaba entonces sus competencias en lectura, escritura, modelos de diferentes letras, redactar, las cuatro operaciones básicas en matemáticas. Ese examen respondía al reclutamiento local. Era el mínimo que debían exigir los ayuntamientos que no querían o no podían llamar a un maestro que saliera de la Escuela Normal. Los maestros que salían de la Escuela Normal enseñaban: catecismo de doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, caligrafía, gramática española, aritmética, geometría, dibujo, geografía, resumen de historia de España, nociones de agricultura y principios de educación” [Turín, 1967: 92]².

Y aún podemos señalar referencias más explícitas acerca de cómo era vista la figura del maestro por parte de los intelectuales de alcurnia:

“Ni se educa, ni se enseña, ni el maestro está formado para ello. ¿Hasta dónde no es popular en España la pobre, huera e ideológica pedantería de estos desgraciados (los maestros), que parecen aquí

formados para rigor de todas las desdichas? Porque después de haber engañado cruelmente su noble inteligencia (noble, sí, con la nobleza de su vocación sublime), se les engañará socialmente, profesionalmente, hasta humanamente []. De tal modo los resultados son éstos: un setenta por ciento de españoles que no saben leer ni escribir, y otro setenta por ciento del treinta restante, que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por las cacicuelas; una masa de población inferior, que por lo que toca a su cultura, apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada [Picabea, 1899: 124, 125]³.

Si en lo tocante a su cultura, el maestro apenas podía ser considerado población civilizada, ¿en manos de quiénes dejaban la educación de las nuevas generaciones tanto la Administración como los padres y madres de aquella época y aún de ésta?

Si queremos hacer un repaso, aunque sea resumido y sucinto, por el desarrollo que ha ido sufriendo a lo largo del tiempo la formación del profesorado, conviene leer con detenimiento la obra de Leal Canales (2014), citada a pie de página, interesantísimo y



² Turín, I. (1987). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid. Aguilar. Citado en Leal Canales, J. A. (2014). *El maestro de escuela rural en la narrativa española del s. XX*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

³ Macías Picabea, R. (1899). *El problema nacional*. Madrid. Librería General de Victoriano Suárez. Citado en Leal Canales, J. A. (2014). *El maestro de escuela rural en la narrativa española del s. XX*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.



minucioso trabajo presentado como Tesis Doctoral en la Universidad de Extremadura⁴:

“El Plan de 1903 —siendo García Alix Ministro de Instrucción Pública— supuso una nueva frustración para las aspiraciones académicas de los maestros. El gobierno, lejos de los planteamientos idealistas — en parte inalcanzables— de regeneracionistas e institucionistas, rebajó el “status” profesional del maestro y la importancia de su tarea, proponiendo como medida urgente la simplificación de los estudios de Magisterio.

El Plan de 1914 —que comprendía una prueba o examen de ingreso y cuatro años de carrera— constituyó un innegable avance, al eliminar la clasificación de los maestros en “elementales” y “superiores”. Pero el signo de los tiempos se resistía al cambio y la concepción profesional del maestro seguía adoleciendo de “raquitismo”. “Yo creo que el pedagogo —peroraba sin pudor un diputado— no tiene que saber mucho más que el niño; no está en eso la característica del pedagogo; está en saber mejor que el niño, no en saber más [en Ortega y Velasco, 1991: 27]⁵.

⁴ Leal Canales, J.A. (2014). *El maestro de escuela rural en la narrativa española del s. XX*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

⁵ Ortega, Félix, y Velasco, Agustín (1991). *La profesión de maestro*. C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Llegamos así, a poco de implantada la II República en España, al famoso Plan Profesional. Por Decreto de 29 de septiembre de 1931 se reorganizan las Escuelas Normales, así como su plan de estudios y el nuevo modo de acceso al Magisterio sin tener que opositar. Por primera vez el maestro se va a sentir reconocido y apoyado por el Estado. El Plan Profesional de 1931 colma muchos anhelos. El acceso a las Escuelas Normales se establece desde un prerequisite académico más exigente y, sobre todo, normalizado respecto de otras profesiones, cual es el título de bachiller. La formación profesional específica se programa a lo largo de tres cursos durante los cuales la parte teórica se simultanea con prácticas realizadas en las Escuelas Anejas. Una vez finalizada la preparación teórica, seguía un curso escolar completo de prácticas en las escuelas nacionales, durante el cual los aprendices de maestros eran retribuidos con el sueldo de entrada. La escuela deja de ser confesional y se introduce, de modo generalizado, la coeducación. Persiste, no obstante, la cualificada discriminación hacia la mujer al estipularse para su ingreso la superación de las mismas pruebas que los varones, y además, “una de costura o de bordado en blanco”, discriminación que continúa a lo largo del plan de estudios, al incluir la “Economía doméstica” y las “Enseñanzas del Hogar” como obligatorias para ellas.

Concluida la Guerra Civil y como consecuencia de la criba de maestros y maestras llevada a cabo por las “Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública”, se hizo menester arbitrar un procedimiento de “manga ancha” que permitiera reparar, lo más rápidamente posible, los efectos de aquella tremenda sangría profesional. Así, todos los que estuvieran en posesión del título de bachiller podían obtener el de maestro, cursando y aprobando en las Escuelas Normales las materias de Religión, Moral y Pedagogía —las mujeres, además, Labores y Economía Doméstica—, y siempre que les resultasen favorables los preceptivos informes de las autoridades eclesiásticas, civiles y militares.

Los maestros de Enseñanza Primaria, o maestros nacionales, según la ley de 1945 (art. 56), son definidos como los principales colaboradores en la educación de la niñez, a los que se le pide un servicio de colaboración “con fidelidad a la verdad y al bien”, cooperar con la familia, respetar y colaborar con la Iglesia y las autoridades. El maestro, establece el

ordenamiento legal de 1945, ha de tener vocación clara, ejemplar conducta en lo moral y social, y la competente preparación y titulación profesional. Se le exige también patriotismo ferviente y religiosidad profunda [Mayordomo, 1990: 83].

Las consecuencias de la guerra —muerte, exilio, depuración— suponían una urgente necesidad de formación y selección del profesorado. El cuerpo docente de la Enseñanza Primaria se verá regulado por una orientación en la que destacan la deficiencia cultural y pedagógica de su preparación y la excepcionalidad, favoritismo y control político en los modos de selección [Ibid.: 87].

La formación de los maestros del Nuevo Estado se ordenaba por un plan provisional hasta 1945, y desde entonces en lo dispuesto por la Ley de Educación Primaria. Destacan algunos aspectos en su formación: constante e influyente presencia de la dimensión religiosa en su capacitación; el control de la Administración en defensa o garantía del cumplimiento de los principios y conducta moral y política ajustada al orden establecido [Ibid.: 88].

Y destaca también el trato preferente para determinados colectivos, sobre todo en la consideración que se tiene en los méritos de guerra. En 1940 la adjudicación provisional de escuelas a maestros se hace en razón de este orden de preferencias: a) caballeros mutilados por la Patria; b) oficiales provisionales o de complemento que hayan alcanzado al menos la medalla de campaña; c) los demás excombatientes que hayan conseguido igual galardón; d) excautivos por la causa nacional con más de tres meses de prisión, huérfanos u otras personas con dependencia económica de las víctimas nacionales de la guerra y de los asesinatos por los facciosos. Tras todos ellos se clasificaban los restantes maestros no comprendidos en algunos de aquellos grupos. Como méritos y servicios para la calificación de los maestros peticionarios en el concurso general de traslados cuentan los de tipo militar (posesión de la laureada individual, de la medalla militar individual, o haber sido voluntario de la División Azul, y los contraídos a favor del Movimiento en razón de ocupar distintos cargos, haber sufrido prisión durante el dominio rojo, ser viuda o huérfano de asesinado o muerto en campaña, o tener un hijo muerto o asesinado por los rojos, etc.

Todo el nuevo sistema docente se apoya en la idea de que el Maestro debe ser ante todo “un ministro de la verdad, que es vida en Dios y que de Dios sale y a los

Maestros viene”. Esta misión vital del Maestro, de servir al hombre, como obra divina predilecta, perfeccionándolo con la educación para acercarlo a Dios y hacerlo útil a la Patria, se constituye en eje de la nueva escuela española [Ibid.: 91, 92].

Se necesita dar una formación preliminar que abarque los conocimientos precisos. Se estima así que el maestro debe recibir una enseñanza media, de un cuatrienio, dedicado a la adquisición de conocimientos generales, instrumentales y formativos que sean la base de su ulterior aprendizaje pedagógico. La segunda etapa ha de realizarse en la escuela especialmente destinada a esta función. Desaparecen las Escuelas Normales para convertirse en Escuelas del Magisterio.

La reforma y sustitución del bachillerato tradicional de siete cursos que abría las puertas de la Universidad y de los Estudios Técnicos Superiores llevó una vez más a una situación de menosprecio para los estudios de Magisterio. Con cuarto y reválida se abría un horizonte de semicualificación del que los estudios de Magisterio eran cota apetecida para quienes no tuvieran demasiado inconveniente en comenzar su vida profesional trabajando en el medio rural y cobrando un sueldo irrisorio.

El desarrollismo español de los años sesenta plantea la exigencia de contar con mano de obra cualificada. Alumbra el Plan de 1967, y por fin se alcanza el prerrequisito obligatorio del bachillerato superior para cuantos pretendan ser maestros. Se ha querido ver en este Plan de 1967 ciertas semejanzas con el Plan Profesional de 1931. En cualquier caso, el segmento temporal de formación de los maestros quedó por debajo del exigido para otras profesiones.

La Ley General de Educación de 1970, elaborada por el equipo de Villar Palasí y precedida por el primer gran debate nacional sobre el tema educativo, que suscitó la publicación del Libro Blanco (febrero de 1969) aportó una estructuración nueva del sistema educativo y trató de elevar la categoría de las Escuelas Normales, transformándolas en Escuelas Universitarias. Muchos años después, el objetivo propuesto sigue sin haber cuajado, y las actuales Escuelas Universitarias funcionan en gran medida segregadas del circuito académico superior de las Facultades. Volvió a prevalecer la estrechez y minusvaloración con que los gobernantes y cierta élite docente conciben la formación de los maestros en nuestro país, considerando como de segunda clase

a aquellas instituciones en que se lleva a cabo su preparación profesional. Los programas de las especialidades del Plan de 1971 no resultaron homologables, ni por sus contenidos ni por el grado de exigencia, con el primer ciclo de Facultad alguna, produciéndose ciertos agravios comparativos. Cualquier maestro que intentara continuar estudios, ampliando los suyos, tenía que hacer un curso puente, lo que coexistía para otros estudios.

En 1982 la Administración del Estado cambia y el primer ministro socialista de Educación, tras la dictadura, esboza, bajo el tópico “slogan”: “Un nuevo profesor para la reforma educativa” (Maravall, 1984) su punto de vista al respecto. Descubre que mejorando la calidad del profesorado se puede reformar el aprendizaje, lo que aumentará la calidad educativa.

Un análisis de lo realizado por la Administración socialista en cuanto a la formación de los maestros nos sitúa dentro de un contexto de ambigüedad e indefinición. La Administración que mucho criticó cuando estaba en la oposición las instituciones que se venían encargando de la formación de los docentes, no fue capaz de idear y poner en marcha un proyecto alternativo. La Administración socialista, mientras estuvo en el poder, se dedicó a reformar exclusivamente las estructuras del reciclaje del personal en servicio (a través de los CEPS y de otros programas similares) eludiendo acometer con presteza y hondura el grave problema de la formación del profesorado. Todo esto, unido a la evidente y total desconexión del programa de perfeccionamiento de los docentes respecto de la Universidad, refuerza y amplía el foso existente entre los distintos niveles educativos. Panorama que nos sitúa lejos de aquel viejo ideal institucionista formulado por Cossío y asumido por el socialismo histórico en relación con la unidad de todos los docentes” [Ortega y Velasco, 1991: 136-145].

De todo lo expuesto cabe deducir que ni la educación, ni la profesión docente, ni su formación, han interesado nunca a las administraciones, no importa de qué época ni de qué signo político hayan sido, excepción hecha del breve periodo de la II República, cuyos principios educativos se inspiraron en los presupuestos de la ILE (Institución Libre de Enseñanza), cuyas “buenas intenciones” tampoco llegaron a fructificar como se había previsto por falta de tiempo y de financiación y por un exceso de buitres esperando la carroña.

Lo cierto es que la formación del profesorado, así como la práctica que de él se espera después, ha estado permanente influida –y aún lo está–, manejada y al servicio de las dictaduras del poder político y de la Iglesia.

“Ni la educación, ni la profesión docente, ni su formación, han interesado nunca a las administraciones, excepto en el breve periodo de la II República”

Pero sigamos adelante y hagámoslo ya desde una perspectiva presente. Para ello hemos de partir de la base de que el proceso de formación del profesorado no se interrumpe en ningún momento y que a lo largo de toda su vida profesional, día a día, el docente sigue aprendiendo, es decir, formándose, y para su análisis precisaré, sólo con ánimo descriptivo, ciertos momentos en los que parece que esa formación se intensifica, se hace pública, notoria, y toma carta de naturaleza:

A) LA FORMACIÓN INICIAL

Este periodo es bien distinto según pensemos en el profesorado de E. Primaria o de E. Secundaria.

En el primer caso, el estudiante *neobachiller* ha decidido que será docente y desde el primer día de permanencia en la Facultad de Educación o Escuela Universitaria de Formación del profesorado sabe que se va a formar para ser docente, y toda su carrera estará encaminada a ese fin, estudios teóricos, realización del *Practicum*, etc. Y una vez concluidos los cuatro años del Grado, su búsqueda de empleo se centrará en los ambientes educativos, según haya sido su especialización. Durante esa formación el futuro maestro/a tratará de adquirir conocimientos, estrategias, competencias docentes, que se enmarcarán dentro de un enfoque didáctico.

En el caso del profesorado de E. Secundaria no ocurre lo mismo: quien estudia química lo hace

con la intención de ser químico, y toda la formación que recibe en la Facultad está orientada desde un punto de vista técnico. En ningún caso se intenta preparar al individuo para enseñar química ni ninguna otra cosa.

Son otras las motivaciones que llevan luego a los graduados en las distintas disciplinas a orientar su ejercicio profesional dentro de los muros de un instituto, por lo que se puede decir que la formación docente inicial del profesorado de Secundaria comienza al terminar “su carrera” y que, hasta entonces, no ha tenido ninguna.

Pero a este extremo le dedicaremos algunas líneas un poco más adelante.

Por lo general, y basándome en la opinión de los alumnos y alumnas, el proceso de Formación Inicial, en uno y otro caso, es claramente insatisfactorio. La mayor parte del alumnado de último año de Magisterio, cuyos Trabajos de Fin de Grado (TFG) he tenido ocasión de dirigir en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid desde que ésta se acogió al Plan de Bolonia, manifiestan que en la Facultad han aprendido muy poco, o nada y que el verdadero encuentro que les ha hecho ver en qué consiste el trabajo docente y la realidad de los centros, ha sido su inclusión en el *Practicum*.

B) LA PARTICIPACIÓN EN PROCESOS DE SELECCIÓN

Muchos profesores y profesoras, una vez obtenido el título que les permite ejercer como docentes buscan trabajo y pueden obtener un contrato en un centro concertado o de titularidad privada, ya sean éstos laicos o religiosos, para ello basta con superar los filtros de selección que tenga previstos la propia institución. Pero otros ponen sus miras en la enseñanza pública y se ven obligados a pasar un proceso de selección conocido popularmente como *las oposiciones*.

En realidad, el fin último de estos procesos no es otro que el de seleccionar a los mejores profesionales de entre los disponibles para incorporarlos



al sistema educativo de titularidad pública, aunque la realidad es bien distinta. Las pruebas a las que se somete a los candidatos no dejan entrever la capacidad del candidato para el ejercicio profesional y suelen ser superadas por un amplio porcentaje de personas que muestran unos buenos conocimientos teórico-técnicos, pero que no garantizan sus competencias docentes.

Es cierto que después de haber aprobado la oposición los profesores/as recién incorporados son considerados como “funcionarios en prácticas”, bajo la teórica supervisión de un tutor/a que se les asigna en el centro, y podrían ser reprobados si no muestran actitud o aptitud suficientes, pero debo decir que tras treinta y cinco años de ejercicio profesional no he presenciado ningún caso en que esto ocurriera⁶.

⁶ Con esto no quiero decir que no haya alguno, pero afirmo que son tan escasos que me parecen estadísticamente despreciables y he de decir, huyendo del corporativismo fácil, que he visto en mi vida buenísimos profesores y profesoras, la mayoría, seguramente, pero también he visto otros cuya nefasta actuación se percibe desde que se abre la puerta del aula.

En los últimos años no han faltado voces que proponen para los docentes, además de reformar la estructura de las pruebas selectivas, un proceso semejante al MIR al que han de someterse los médicos, pero todo ello ha quedado reducido a la categoría de debate de salón de conferencias, es decir, de ocurrencia pasajera en determinados espacios teóricos, sin haberse estudiado las posibilidades de llevarse a la práctica ni de las posibilidades y/o la rentabilidad que supondría.

C) LA FORMACIÓN PERMANENTE

Diré más bien la mal llamada formación permanente, porque no lo es.

Normalmente entendemos por tal la oferta formativa que se ofrece al profesorado a lo largo del curso, mediante la propuesta de determinados cursos, seminarios, grupos de trabajo, talleres, etc. para que el docente pueda “reciclarse” en aquellos temas, contenidos, áreas de conocimiento, competencias didácticas, en los que cree que lo necesita. Generalmente son propuestas que nacen cerradas⁷ y el profesor/a que lo cree necesario asiste a ellas de forma voluntaria.

La propia Administración Educativa, Organizaciones sindicales, empresas privadas, etc. suelen organizar y promover estas acciones formativas para el profesorado.

Desde un análisis inicial cabe achacarles varios graves defectos que las condenan a la ineficacia:

- Se realizan fuera del horario de trabajo del profesorado, con lo que no siempre resulta fácil compaginar la necesidad de formación con las obligaciones personales, familiares y sociales con las que cada persona puede verse comprometida, después de haber completado su jornada laboral.

⁷ Sólo en los seminarios, grupos de trabajo o proyectos de formación en centros que se plantean por la propia plantilla de profesores de un centro se da la posibilidad de acceder a una formación abierta a las necesidades detectadas en el propio centro. Todo ello si hay un número mínimo de profesores/as interesados y si económicamente se considera viable en función de presupuestos ya establecidos.

- Es voluntaria, de modo que la participación del profesorado es muy desigual y queda sujeta a cómo percibe cada persona sus propias necesidades, al grado de compromiso del docente o a la motivación personal.
- Carece de incentivos para la persona que se forma, apenas se reconoce con un certificado de participación que el profesorado en activo no rentabiliza de ningún modo.
- Es condición indispensable para poder percibir los pequeños aumentos salariales ligados a la percepción de los sexenios. De tal modo que, cuando está a punto de cumplirse el siguiente sexenio, muchos profesores/as que no han computado las horas de formación que exige la Comunidad de Madrid, se inscriben en las actividades que se ofertan en el momento, por muy alejadas que se encuentren de sus verdaderas necesidades o intereses profesionales, se trata exclusivamente de certificar las horas⁸.
- En muchas ocasiones se trata de contenidos “enlatados” ante los que a los participantes no les queda otro papel que el de receptores pasivos, ante el discurso repetido en cada lugar en el que son contratados los expertos/as de turno que, en calidad de ponentes van desfilando hasta completar el desarrollo de los contenidos programados.

Añadiré, además, que en los últimos años se ha producido un dismantelamiento radical y generalizado de la Red Pública de Formación del Profesorado en todo el territorio nacional. Baste como ejemplo que la DAT Madrid-Capital contaba con ocho centros de Formación del Profesorado hasta el año 2007-2008 (sin contar los centros territoriales) y a partir del año siguiente quedaron reducidos a sólo uno⁹.

⁸ Mi experiencia personal, tras 7 años como asesor de formación en un CAP de Madrid-Capital me ha permitido asistir en muchísimas ocasiones a la situación que describo.

⁹ A nivel regional el porcentaje se mantuvo: De los 28 CAP (Centros de Apoyo al Profesorado) que había repartidos por toda la Comunidad de Madrid, quedaron sólo 5, uno por cada Dirección de Área Territorial.

Pero a esto, la Comunidad de Madrid lo llamó “reestructuración”.

Si unimos el esfuerzo que se le pide al profesorado para ser agentes de su propia formación, con la sensación de desencanto que se observa en el colectivo docente, no es extraño suponer que la mal llamada Formación Permanente haya quedado reducida a una pantomima grotesca a la que buena parte del profesorado se acerca sólo cuando está en juego un miserable incremento de su ya rebajada paga mensual.

D) EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA Y EL TRABAJO EN EQUIPO

Ésta debería ser la verdadera Formación Permanente. Sin despreciar los posibles beneficios de todas las que ya he mencionado, es la propia práctica, y su análisis permanente, reflexivo y crítico, quienes nos van a hacer ir sacando el mejor profesional que llevamos dentro. El debate con el resto del equipo, el trabajo común, la observación participante entre compañeros y compañeras de nivel o de ciclo, propuestas docentes de investigación-acción, van a ser los elementos que nos lleven a mirarnos por dentro, a analizar lo que hacemos, a valorar nuestra intervención en el aula, a mirar cada situación problemática como única e irrepetible, a buscar soluciones singulares adaptadas a cada conflicto no digo a evitar el conflicto, que eso es una falacia perversa, sino a gestionarlo en positivo cada vez que se produce¹⁰.

El gran problema estriba en que todas las modalidades de formación que hemos repasado anteriormente no nos preparan para eso. Nuestro sistema está diseñado para reproducir los modelos de escuela tradicionales: el profesor como dueño de su propia aula, “cada maestrillo tiene su

librillo”, la mal entendida libertad de cátedra, en definitiva, un sistema individualista, retrógrado y reaccionario en el que el profesor se siente incómodo ante la presencia de otro adulto en su clase, celoso de sus prácticas porque sabe que le han dado resultado a lo largo de su experiencia, en fin como decía Alberto Moncada:

“**Nuestro sistema está diseñado para reproducir los modelos de escuela tradicionales**”

“Si un fraile benedictino del S.XVIII levantara la cabeza en el centro de Madrid, se moriría del susto; pero si lo hace en medio de un aula de la mayoría de los centros educativos, se movería como pez en el agua”

Hoy en día, los médicos de cualquier especialidad en todos los hospitales del mundo trabajan en equipo, valoran cada caso en común, intercambian opiniones y puntos de vista, buscan la estrategia más plausible, los labradores de una comarca se unen en cooperativas para asegurar la mayor rentabilidad de sus productos los colectivos docentes no. ¿Será que nos falta algo de formación para poder acomodarnos a las exigencias de los nuevos tiempos?

E) EL MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desde luego aquel antiguo CAP que duraba apenas tres meses y con el que se autorizaba a los licenciados/as de cualquier disciplina a irrumpir en las aulas de E. Secundaria sin haber tenido ninguna formación didáctica a lo largo de toda su carrera, era un engaño manifiesto y una burla para la profesión docente. Por eso se pensó en sustituir aquel requerimiento por el presente Máster en Educación Secundaria al que me he referido de pasada anteriormente.

¿Con esto se ha resuelto el problema?

Evidentemente, no.

¹⁰ El conflicto resulta inevitable en toda situación convivencial, como lo es el aula de un centro educativo. El conflicto es lo que nos hace avanzar, salir del inmovilismo la tarea del profesor no consiste en evitarlo, sino en saberlo conducir y gestionar para poder seguir avanzando.

Quienes lo cursan, y buena parte de quienes lo imparten siguen achacándole determinadas carencias que no dudan en precisar de manera clara y rotunda:

- El tiempo de dedicación sigue siendo claramente insuficiente. Si un maestro emplea cuatro años de su formación para cualificarse pedagógicamente, no parece razonable que 60 horas sean suficientes para el profesorado de E. Secundaria.
- Los contenidos vuelven a versar sobre los conocimientos adquiridos durante la carrera y no sobre su didáctica.
- Todas las personas con las que he tenido oportunidad de contrastar opiniones coinciden en que vuelve a ser en las prácticas donde, únicamente, se toma verdadero contacto con lo que implica la docencia.

Si a esto unimos el alto desembolso económico al que tiene que hacer frente el aspirante a docente se podrá comprender con facilidad lo insatisfactorio que resulta, de nuevo, tal periodo formativo.

La consecuencia de todo ello es que un considerable número de profesores y profesoras de esta etapa educativa se presentan en el aula con una altísima cualificación en sus respectivas áreas de conocimiento, pero sin recursos didácticos para transmitir los conocimientos que indudablemente poseen. En muchos casos surge el desánimo y se adoptan posturas que no se corresponden con lo que de ellos se espera:

“Mi trabajo consiste en explicar Historia”. “Yo no estoy aquí para escuchar los problemas de los alumnos”. “El que no supera los objetivos mínimos, es su problema”. “A mí no me ha enseñado nadie a hacer una adaptación curricular” y frases de ese estilo se oyen con frecuencia en los claustros de los institutos¹¹.

¹¹ Ver, p. ej.: Moreno Castillo, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona. Legtor. Donde el autor argumenta, según su criterio y su experiencia, acerca del cometido del profesorado de E. Secundaria.

Y tienen razón en buena parte de lo que dicen, nadie les formó para ello, pero esa situación condena al profesorado a convertirse en meros transmisores de conocimientos y no en los educadores que nuestros alumnos y alumnas demandan permanentemente. Sólo a base de buena voluntad, esfuerzo personal, apoyo del resto de compañeros más experimentados, cada docente con ilusión para ello va saliendo de esa situación que, de otro modo, puede hacerse angustiosa para el propio profesorado e indeseable para los alumnos y alumnas.

Abundando en esto que digo, he tenido la ocasión de poder entrevistar a una alumna en prácticas del máster de Secundaria en un instituto de Madrid. Irene López Ribas, que se muestra de acuerdo en todo lo expuesto y me ofrece un documento de queja que acaba de elaborar su grupo, manifestando su queja por los contenidos a los que han sido sometidos durante la fase teórica.

Lo muestro a continuación, a modo de anexo ya que, además del valor documental que indudablemente posee, resulta un testimonio de primera mano, y da voz a quienes casi nunca tienen posibilidad de expresarse, los alumnos.

ANEXO

Documento de Evaluación del MFP-Matemáticas

Este documento ha sido elaborado por parte del alumnado del MFP en la especialidad de Matemáticas con el objetivo de realizar críticas constructivas al desarrollo de la parte teórica de dicho máster. El documento está dividido en dos partes, la primera referida a los aspectos generales del máster y la segunda de forma concreta a cada asignatura. Las observaciones realizadas en el presente documento tienen detrás un consenso bastante amplio por parte del alumnado. No hemos incluido opiniones minoritarias.

Comentarios generales

En general, el conjunto del alumnado de esta especialidad está muy descontento con cómo se



ha impartido la parte teórica del mismo. Consideramos que debería haber más conexión entre la universidad y los centros de prácticas, no sólo durante el prácticum. En general dicha conexión ha sido escasa.

Hemos observado una desincronización entre el profesorado de las distintas asignaturas en cuanto a los contenidos a impartir y a la carga de trabajo. Esta descoordinación se podría haber resuelto mediante reuniones entre los profesores de las distintas asignaturas que no se han celebrado. El resultado ha sido temario duplicado en algunas asignaturas y ausencia de temas importantes, como por ejemplo, cómo realizar una unidad didáctica.

También estamos descontentos con cómo se han impartido las asignaturas, en su mayoría las de especialidad, pues no se han enfocado desde la perspectiva didáctica de educación secundaria

(ESO y bachillerato). Como consecuencia, los contenidos de esta primera parte nos han resultado excesivamente teóricos y de poca aplicación real en el centro de prácticas.

Por otra parte, muchos de los contenidos que se nos han presentado durante las clases han sido subjetivos y, sobre todo, sesgados. Creemos que se nos debería haber proporcionado información más contrastada, pues pocos profesores han citado fuentes o datos objetivos durante sus clases.

Respecto a la carga de trabajo, pensamos que es excesiva para la duración de esta parte, 42 ECTS repartidos entre el 6 de octubre y el 31 de enero dan como resultado una dedicación de más de 60 horas semanales. No obstante, valoramos de forma positiva que la parte teórica se haya impartido en un cuatrimestre separándolo de la parte práctica.

Otro aspecto que creemos que se podría mejorar dentro de las posibilidades reales es la oferta del número de centros y la situación de los mismos. Se deberían ofertar más centros y un mayor número de ellos en la zona centro de la capital, para facilitar un reparto equitativo.

Por último, queremos comentar que los contenidos han dependido del profesorado y que no ha habido ningún control sobre el cumplimiento de las guías docentes publicadas en la web del máster. Los criterios de selección del profesorado de esta especialidad no parecen estar orientados a una correcta formación del alumnado. Cuando el profesor valora y tiene interés por la educación se ha producido una formación valiosa, lamentablemente esto ha ocurrido en un porcentaje muy bajo de los casos.

Comentarios sobre la labor de la coordinadora

Al alumnado de esta promoción del máster nos ha faltado cercanía por parte de la coordinadora. Consideramos que el trato ha sido frío y este hecho no ha facilitado su labor de coordinación, al no mostrarse abierta a nuestras inquietudes, comentarios, peticiones, etc. Hemos de comentar que no ha dado ninguna facilidad para conocer a los posibles tutores, aún cuando esto pudiera haber supuesto una elección de centro. La coordinadora modificó las fechas oficiales de los seminarios, publicadas en la página web, no avisando del cambio hasta una semana antes y manteniendo aun así la obligatoriedad de la asistencia. Además, en la reunión de adjudicación de centros nos comentó que desde la universidad se establecería el contacto con los centros de prácticas. A día 2 de febrero, día de comienzo del periodo de prácticas, no tuvimos noticias oficiales por parte de la universidad a través de la coordinadora de que efectivamente realizaríamos las prácticas en los centros acordados, ni a qué hora debíamos presentarnos allí.

En relación al Trabajo Fin de Máster, éste se entiende en general como un trámite, incluso por parte de la coordinación. Basta ver el criterio de

asignación de tutores (parece que el único criterio ha sido la conveniencia del tutor con el centro de prácticas del estudiante), o mejor dicho, la falta de criterio. La coordinadora no ha facilitado información sobre los posibles tutores ni se han posibilitado cambios.

Comentarios sobre las asignaturas y el profesorado

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad

Nos ha parecido que los contenidos de esta asignatura son absolutamente necesarios para una correcta información, pero no han estado actualizados. Pese a que no hay un gran descontento acerca de la labor docente de la profesora, una amplia mayoría opina que no “le saca partido” a su asignatura, pues su docencia ha sido excesivamente teórica y hemos echado en falta casos prácticos, que estudiar en profundidad, y materiales, como sociogramas, que pueden ser útiles en nuestra futura labor docente.

Por otra parte, nos ha obligado a seguir una metodología de trabajo en grupos sin justificación y que no sigue ninguna de las pautas del aprendizaje cooperativo que se suponía que estábamos experimentando. Creemos que hay trabajos suficientes, además del control de la asistencia, como para tener que entregar los apuntes al final de la asignatura.

Procesos y contextos educativos

Consideramos que esta asignatura es muy importante por la visión general que aporta de la tarea docente. Esta consideración es posible gracias a la labor del profesor que ha sabido transmitirnos su conocimiento de la realidad de los centros escolares y su vocación como educador. Nos ha transmitido más que contenidos y ha sabido equilibrar de manera muy efectiva la teoría y la práctica de forma que durante el prácticum hemos podido aplicar lo que aprendimos con él. Recomendamos firmemente que continúe impartiendo esta asignatura en un futuro.

Sociedad, familia y educación

Esta asignatura nos ha servido para reflexionar sobre determinados aspectos de la educación y la sociedad, aunque creemos que los pocos debates que ha habido en clase se han visto empobrecidos por las fuentes de información utilizadas. Estas fuentes han sido en muchas ocasiones artículos o conferencias del docente y si se hubieran utilizado más materiales de otras procedencias habríamos recibido una visión más amplia con la que poder reflexionar mejor. Entre las cosas negativas de la organización del docente destacamos la carga de trabajo (muy superior a la de otras asignaturas con el doble de ECTS) y el uso de excesivas plataformas virtuales. Aunque el uso de dichas plataformas pueda ser beneficioso para nuestra formación, no debería hacerse obligatorio para la evaluación, en especial cuando el mismo profesor no sabe solventar las dudas relacionadas con su uso.

Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas

El gran problema que hemos tenido en esta asignatura ha sido que no se han cumplido los objetivos de la guía docente: no se han tratado conceptos referidos a la enseñanza de las matemáticas con un nivel superior a 2º ESO, únicamente se ha estudiado una teoría didáctica (la Teoría Antropológica de lo Didáctico) ni tampoco se ha hecho un tratamiento didáctico de evaluación y calificación de aprendizajes matemáticos, por mencionar algunos de los objetivos que se debían haber alcanzado. Las clases del profesor se pueden calificar sin duda alguna de aburridas, resultado en una disminución de nuestro interés y nuestra atención por la asignatura. El método de evaluación (realización de una memoria por grupos, tomar acta, exposición de artículos por grupos y un examen individual) ha supuesto una carga de trabajo excesiva y no ha sido de gran aportación a nuestra formación como futuros docentes. Hay un descontento generalizado con la labor de este profesor dentro de su asignatura.

Complementos para la formación disciplinar en Matemáticas (El significado de las Matemáticas en educación secundaria)

Esta asignatura ha sido impartida por tres profesores y una profesora. Uno de dichos profesores, por motivos de salud sólo ha podido impartir algunas horas cuando en otros años ha dado la mayor parte de la asignatura. Este año hemos observado cómo se ha tratado de solucionar “a marchas forzadas” este contratiempo. Destaca en esta asignatura la descoordinación entre los docentes, resultando en cambios de horario y distintos criterios de evaluación en cada parte de la asignatura que no habían sido especificados. Derivado de esta descoordinación ha resultado que no se ha tratado prácticamente el tema del Análisis matemático, tema importante en los cursos de 3º, 4º de ESO y en ambos cursos de Bachillerato. La asignatura rara vez ha estado enfocada a futuros profesores de educación secundaria y creemos importante que se revise este hecho para futuros cursos, controlando de alguna forma que la materia y el trabajo exigido no sea más propio del Grado de Matemáticas que del MFP. Además, las calificaciones de algunos de los trabajos entregados fueron comunicadas al conjunto total del alumnado el día 21 de marzo de 2015, notablemente más tarde del plazo.

Debería estudiarse si esta asignatura, tal y como se ha impartido este curso, podría ser convalidable a aquellas personas que hayan cursado asignaturas que correspondan al Grado en Matemáticas con: “Matemática elemental desde un punto de vista superior”, “Probabilidad”, “Estadística” e “Investigación operativa” o los equivalentes en otras titulaciones.

Pasamos ahora a detallar más específicamente nuestros comentarios sobre cada una de las partes:

- Geometría: El descontento con la labor como profesora es general. Consideramos que el enfoque utilizado no es apropiado para este máster, pues las clases se asemejaban más a las propias de la carrera de Matemáticas. El



enfoque utilizado no ha sido sólo erróneo, también ha desmotivado al alumnado a interesarse por la Geometría. Por otra parte, el trato de esta profesora es excesivamente distante con el alumnado, pues durante las explicaciones no establece contacto visual con ningún alumno y reacciona “a la defensiva” ante las dudas o cuestiones que se le plantean. Añadimos que la demora de las calificaciones se ha debido al tiempo que se ha demorado esta profesora en corregir su parte de las entregas realizadas por las alumnas y alumnos y que también se demoró en la entrega de los enunciados de dichas entregas, atrasando la fecha de su publicación (pero no la de entrega).

- Probabilidad y Estadística: El único comentario que tiene apoyo general sobre la labor del profesor es el siguiente: si bien la carga de trabajo fue razonable, no presentó criterios suficientemente precisos para su elaboración y calificación.
- Programación lineal y Análisis combinatorio: el profesor realizó comentarios despectivos sobre determinado tipo de alumnado (estudiantes del bachillerato de ciencias sociales

y estudiantes de etnia gitana). Por otra parte, se han tratado temas que aparecen de forma muy aislada en el temario de secundaria y con un enfoque similar al de la asignatura Investigación Operativa del Grado en Matemáticas (o asignaturas análogas en otras titulaciones).

- Sobre la labor del docente hemos de decir que ha sido muy fructífera y que lamentamos su corta duración. El enfoque y los temas seleccionados los consideramos de gran utilidad para nuestra futura labor docente. Conoce y sabe transmitir la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Matemáticas

Esta asignatura puede ser muy provechosa en la formación del profesorado al estudiar técnicas y herramientas innovadoras y útiles para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, no ha sido así. Tenemos constancia de que la profesora fue contratada por la UCM poco antes del comienzo del curso y que no se le han facilitado medios desde el departamento de Didáctica de las Matemáticas de la Facultad de Educación, como dejar acceso al campus virtual o poner en contacto con la profesora del curso anterior. En la labor la profesora destacamos de forma muy positiva las invitaciones a dos profesores al aula para que nos transmitieran sus experiencias.

Pensamiento matemático y resolución de problemas

El contenido de esta asignatura ha parecido interesante y útil a la mayor parte del grupo, aunque se considera que no ha sido expuesto de manera estructurada. Un elemento que ha dificultado la comprensión de la asignatura ha sido que la profesora, ha facilitado pocos materiales que se pudieran leer o consultar fuera del aula y durante las clases iba demasiado rápido como para tomar unos apuntes medianamente completos. También queremos informar sobre el trato dado por esta profesora a algunos alumnos mediante comentarios con poco tacto.

FRONTERA SUR

Apuntes para la reflexión

Coordinadora de Barrios

“No hay mayor frontera que la que separa la vida de la muerte”. Así de rotundo se mostraba el poeta Luis García Montero en el memorial por las víctimas de las fronteras que se celebraba el día 5 de Febrero de 2015 en el I aniversario de la Tragedia del Tarajal¹.

Quienes nos hemos visto en la tesitura de acompañar muchas de las historias de la frontera sur en el último año compartimos esa reflexión y creemos que las palabras del poeta definen bien la realidad de la frontera sur de Europa.

Son muchas –una sola ya es demasiado– las personas que han muerto camino a Europa, llamando a la puerta de nuestro país, de nuestra casa; pero son muchas, muchísimas, también demasiadas, las que ven sus vidas imposibilitadas: heridos en el cuerpo y el alma por la violencia de una frontera que maltrata sus cuerpos, destroza sueños, trunca esperanzas como consecuencia de esa frontera que separa los dos continentes.

Tal cantidad de muerte y dolor nos impone la exigencia ética de acercarnos a la realidad de la frontera sur desde la realidad de las víctimas, de sus derechos, de sus necesidades, de su realidad.

La frontera sur de España, precisamente la que linda con África es solo una pequeñísima parte de la frontera sur de Europa. Abarca los 20 kilómetros de frontera terrestre que separa las ciudades de Ceuta y Melilla de Marruecos, las costas de Canarias, y el mar Mediterráneo, desde el Estrecho de Gibraltar hasta Almería, ese *mare nostrum*, que algunos han convenido recientemente en bautizar como “*mare mortum*”: mar de muertos, que fue un lugar privilegiado para el encuentro de culturas, para el comercio y el intercambio y es hoy un lugar de muerte, fruto del desencuentro entre un mundo que busca futuro y un viejo mundo –el europeo– que renunciando a sus valores y su tradición jurídica –que es la de la declaración de los Derechos Humanos– ha optado por blindarse frente a la realidad imperiosa de quien huye de la guerra, del hambre, del conflicto o de la ausencia de derechos.

La realidad de la frontera sur de ese trazo grueso² que separa Europa de África es compleja y dinámica. No puede escribirse ni describirse desde una sola óptica,

¹ Memorial por las víctimas de las fronteras. I Aniversario de las muertes del Tarajal. Organizado por la Coordinadora de Barrios y Ferrocarril Clandestino https://www.youtube.com/watch?v=rpIzlaWNlcw&list=UUBKSUi2E96kIS3dB_yWtKrg

² Así, tal y como señala QUINDIMIL LÓPEZ «con el objetivo de la creación del ELSJ en el horizonte, la UE ha venido adoptando toda una serie de actos normativos y no normativos que contribuyen a dibujar una única frontera exterior, cuyo trazo más grueso se encuentra al sur, en las fronteras marítimas atlánticas y mediterráneas con África, donde la óptica de la seguridad adquiere una especial crudeza que llega a condicionar el alcance del propio concepto de frontera» QUINDIMIL LÓPEZ, J. A. «La Unión Europea, FRONTEX y la Seguridad de las Fronteras Marítimas. ¿Hacia un modelo europeo de seguridad humanizada en el mar? pp. 59-60

desde una solar orilla, por eso solo nos ha parecido prudente escribir unos apuntes con las que contribuir a la reflexión sobre el espacio de la frontera, pero que sea en todo caso un homenaje a sus víctimas.

Las vulneraciones de Derechos Humanos contra los migrantes en la Frontera Sur de Europa deben ser analizadas teniendo en cuentas distintas claves: 1) España es frontera exterior de la Unión Europea, 2) que es país en tránsito –hacia la UE– y país de destino –por ser UE–, 3) que la migración es transcontinental (algo que no ocurre en la frontera sur de Méjico, por ejemplo), 4) que la migración comparte ruta con actividades criminales: yihadismo o la trata de seres humanos.

Los mecanismos de control migratorio vienen determinados por políticas comunes de la Unión Europea: política de externalización de fronteras, el cambio de óptica de la migración en el imaginario social colectivo visto como un problema de seguridad y no humanitario, la indiscriminada confusión entre migrantes y refugiados que han tenido como consecuencia un incremento en la violencia en frontera y del menoscabo de las garantías jurídicas que les son reconocidas a las personas migrantes. Hay una pérdida total del horizonte de ética jurídica que debe presidir la aplicación del derecho.

La legislación española en material de extranjería y su reglamento de desarrollo tiene como finalidad regular los flujos migratorios de procedencia extracomunitaria y acomodarlos a las exigencias de nuestro mercado de trabajo, con la mira puesta en dos objetivos expresamente declarados por la Unión Europea como prioritarios en materia de inmigración el control de ciudadanos irregulares -la inmigración clandestina– y la reducción del reagrupamiento familiar, como medio para limitar la carga que pueda suponer para la sociedad de europea los migrantes no productivos.

El citado marco legal prevé una serie de mecanismos para el control de la inmigración irregular en frontera en concreto los mecanismos de devolución, rechazo en frontera y expulsión, figuras jurídicas ajustada en sus estrictos términos para el fin que estaban establecidos y que garantizaban al menos formalmente los derechos de la personas migrantes: preveían los trámites de audiencia y asistencia letrada, y mecanismos ágiles de supervisión de las decisiones judiciales. Si bien es cierto que ni la devolución, ni el rechazo en frontera permiten el acceso directo a los juzgados, ya que la ley exige que ha de agotarse la vía previa administrativa hay que señalar que tal posición ha sido matizada por la jurisprudencia –entre otras la Sentencia de 20 de septiembre de 2004– que establece que el artículo 115 de la LJCA/1998 sigue reconociendo el carácter potestativo de los recursos administrativos para acceder al proceso especial de protección de los derechos fundamentales.

No obstante lo anterior desde la entrada en vigor de la disposición final de la denominada Ley Mordaza, la Ley Orgánica de Protección de la Seguridad Ciudadana 4/2015 que modificaba la ley de extranjería, se creó una nueva figura jurídica, la del rechazo en frontera colectivo, de aquellos migrantes que trataran de acceder a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla superando las vallas o espigones fronterizos.

Dicha enmienda no es sino herencia de una suerte de protocolos, instrucciones y ordenes de servicio que se ha ido generando desde el año 2005 –el año de la primera crisis de la vallas– por lo que estamos en condiciones de afirmar que se

trata de una política sostenida en el tiempo, y que tenía por objeto excepcionar la aplicación de la ley de extranjería y todas sus garantías en la Frontera Sur.

Este planteamiento, el de priorizar el control de fronteras y generar instrumentos jurídicos que impidan el control legal y judicial de lo que acontece en la frontera sur, ha generado una serie de prácticas contrarias a los DDHH:

Violencia en frontera

La Frontera es violenta. Los espacios transfronterizos son violentos. Las víctimas principales de esas fronteras son los migrantes. No son las únicas víctimas pero sí las más vulnerables y numerosas.

Desde que en 1998 comenzara a construirse la valla de Melilla, icono actual de la militarización de las fronteras, no ha dejado de crecer la violencia transfronteriza. Este proceso de militarización de las fronteras no es distinto del proceso que siguen otras políticas públicas, donde prima la seguridad frente a cualquier otro interés legítimo concurrente.

Si en el año 2006 clamábamos contra una política de protección de la infancia que sacrificaba los derechos de los niños migrantes en beneficio de la política de control de fronteras, hoy denunciemos la creciente violencia en frontera, con una política que pone los derechos humanos al servicio del control de fronteras. En el mundo occidental, donde casi todas las libertades públicas se han rendido ya al poderoso concepto de la seguridad, la gestión de las fronteras no es distinta.

Esta creciente militarización de las fronteras ha tenido su rápida acogida en los medios de comunicación y en todos los agentes gubernamentales, quienes hacen un uso frecuente de términos como *asalto*, *asaltantes*, *invasión*, *avalancha*, para hacer referencia a los cruces de fronteras por paso no habilitado, al paso clandestino de fronteras.

No es cuestión baladí: el lenguaje y los contextos son importantes, y en este caso contribuyen a hiperdimensionar una realidad, la de la migración, y provocan un cambio en la percepción colectiva de dicha realidad que justifican el uso de la fuerza. Y es precisamente el uso de la fuerza por parte del estado para el control de fronteras la que provoca violencia.

Desde el año 2005 se viene haciendo uso de medios antidisturbios: pelotas de goma, defensas, salvas de fogeo, contra las personas que tratan de saltar las vallas de Ceuta o Melilla.

Durante más de 10 años, cuando se producía un intento de saltar la valla, los encargados de la custodia de las fronteras, provistos de un fusil cetme con bocacha adaptada estaban autorizados a disparar pelotas de goma o salvas de fogeo contra las personas que trepaban la valla.

Las vallas tiene una altura de 6 metros. A nadie se le escapa el efecto devastador que puede tener el impacto de dicho material sobre los que trepan, hombres y niños desarmados. Aunque hay alguna mujer son pocas las que acceden por esta vía. Tan poderoso es la fuerza de un pelota de goma que a 5 metros de la bocacha tiene una velocidad de 50 metros por segundo, igual de poderoso es el miedo que ge-



nera una salva de fogeo que no deja de ser a la postre un disparo simulado.

Solo a raíz de las muertes del Tarajal se ha cesado en el uso de las pelotas de goma contra migrantes aunque persiste el uso de otros material antidisturbios: defensas de goma, disparos de fogeo, escudos y extintores entre otros. Y aunque nunca se ha reconocido formalmente la vinculación entre la tragedia del Tarajal y el uso de dicho material, si

podemos afirmar que la dimensión de la tragedia y la trascendencia pública de la actuación gubernamental permitió una reflexión acerca de la desproporción y la falta de idoneidad de su uso.

Desde entonces las imágenes publicadas por la Asociación PROEIN en Melilla donde se observa de modo meridiano el uso de dicho material antidisturbios y el ejercicio de violencia explícita han provocado un intenso debate sobre la violencia transfronteriza y los instrumentos de control de fronteras.

A dicho debate se han sumado las declaraciones de condena de Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, o de la entonces Comisaria de Interior de la Comisión Europea, así como numerosas instituciones de protección de los Derechos Humanos y con motivo de la intensa acción judicial promovida por distintas entidades y asociaciones se sigue igualmente un procedimiento judicial por estos hechos ante el Juzgado de Instrucción nº 2 de Melilla.

No obstante lo anterior, el Gobierno, ciego ante las demandas de protección de Derecho Humanos ha reaccionado ante dicho debate elevando la tensión en la frontera y justificando el uso de la violencia.

No podemos olvidar que la violencia es transfronteriza, se ejerce a ambos lados de la frontera y en ella se hallan involucrados funcionarios de ambos estados. Respecto de la actuación de las fuerzas auxiliares marroquíes en la frontera existe un prolijo informe del Comité de Prevención de la Tortura.³ Dicho informe detalla los malos tratos a que son sometidas las personas migrantes por parte de las Fuerzas Auxiliares Marroquíes cuando son devueltas por la valla tras un salto. Es el último de los informes pero no el único, Amnistía Internacional y Human Rights Watch ya había advertido previamente de que la actuación del Gobierno español devolviendo a Marruecos a los migrantes les colocaba en situación de sufrir malos tratos y torturas, además de ser encarcelados en virtud de la Ley 02/03 del Reino de Marruecos que pena la inmigración clandestina.

³ www.cpt.coe.int/documents/esp/2015-19-inf-eng.pdf

Devoluciones en caliente

Se trata de entregas colectivas de migrantes a las autoridades marroquíes, cuando son interceptados en la frontera o en sus inmediaciones

Dichas entregas se hacen de modo sumario, expeditivo, al margen de cualquier procedimiento administrativo, y desde luego con pleno desconocimiento de los derechos reconocidos en la constitución y las leyes. A pesar de que el procedimiento de devolución establece la obligación de asistencia letrada, o de solicitar asilo, este no se verificaba.

Estos hechos ocurrieron en Ceuta– Tarajal– el 6 de febrero de 2014, con la entrega a las autoridades marroquíes de los supervivientes – que eran testigos de los hechos– muchos de ellos heridos. Esta misma práctica se da de modo publico y flagrante en la valla de Melilla siendo los últimos y más relevantes hechos el 1 de Abril de 2014, el 18 de Junio de 2014, el 12 de Agosto de 2014, 15 de octubre entre otros y que han sido objeto de investigación judicial por el Juzgado de Instrucción nº 2 de Melilla. Tras distintos avatares procesales la Audiencia Provincial de Málaga ha dictado auto en el que, si bien considera que dichas devoluciones no son constitutivas de delito, si son en todo caso contrarias al ordenamiento jurídico.

Devoluciones vulnerando el principio de no devolución: Entre Abril y Junio 3 embarcaciones con migrantes a bordo arribaron a las islas españolas de Perejil y Chafarinas, en estos casos, estas personas manifestaron su deseo de solicitar asilo siendo objeto de devolución sin darles acceso al procedimiento de asilo.

Devoluciones a terceros países: En virtud de principio del Acuerdo entre el Reino de España y el Reino de Marruecos relativo a la circulación de personas, el tránsito y la readmisión de extranjeros entrados ilegalmente, firmado en Madrid el 13 de febrero de 1992. Por lo tanto las personas migrantes son devueltas al Reino de Marruecos, país del que no son nacionales, y en el que se ven sometidos a condiciones de desarraigo, violencia y vulnerabilidad. En el mencionado informe del Comité de Prevención de la Tortura del Consejo de Europa ya se señala del riesgo de las personas de sufrir malos tratos y torturas por lo que las devoluciones a Marruecos constituyen una violación flagrante del Convenio Europeo de Derechos Humanos.

Como consecuencia de estas prácticas señaladas:

1. Se impide el acceso al procedimiento de protección internacional de los solicitantes de asilo.
2. Se impide y dificulta la identificación de víctimas de Trata de Seres Humanos. Se trata de expulsiones colectivas prohibidas por el Convenio Europeo de Derechos Humanos
3. Se impide la identificación de menores, que deben ser objeto de atención preferente y protección inmediata.
4. Se impide el acceso a la asistencia letrada, como garantía mínima prevista en nuestro ordenamiento
5. Se evita el control judicial inherente a la detención policial, violentando el derecho de acceso a la tutela judicial efectiva.

Tras esta reflexión se hace necesario analizar si la enmienda a la Ley de Extranjería se ajusta a los cánones de ética jurídica y constitucionalidad que le son exigibles. Y de modo rotundo la respuesta es NO.

La nueva regulación del rechazo en frontera ha pretendido dar cobertura jurídica a las citadas devoluciones en caliente o Push Back, señalando que

“1. Los extranjeros que sean detectados en la línea fronteriza de la demarcación territorial de Ceuta o Melilla mientras intentan superar los elementos de contención fronterizos para cruzar irregularmente la frontera podrán ser rechazados a fin de impedir su entrada ilegal en España.

2. En todo caso, el rechazo se realizará respetando la normativa internacional de derechos humanos y de protección internacional de la que España es parte.”

Pues bien, el texto legal, con una deficiente técnica legislativa, contiene en sí mismo una contradicción irresoluble. Por un lado establece la posibilidad de entregar a las autoridades marroquíes a las personas que sean interceptadas intentando entrar en territorio nacional – práctica que como ya se ha señalado impide el disfrute de los derechos reconocidos en la constitución y los tratados internacionales y por otro lado que tal rechazo se señala que deberá hacerse respetando los Derechos Humanos.

Por lo tanto no resulta posible utilizar atajos en abierta contradicción con la normativa nacional, europea e internacional, con el pretexto de mayor eficacia y eficiencia en una política migratoria focalizada principalmente en el control de los flujos humanos, movidos mayoritariamente por flagrante necesidad.

Ello constituye un atentado a los valores superiores de la Constitución y a los más elementales principios éticos en que se asienta nuestra cultura. El Estado de Derecho reclama como elemento legitimador la protección de los derechos humanos como satisfactor institucionalizado de las necesidades humanas.

Vulnerar los derechos pone en peligro no sólo a las víctimas de este desafuero, también compromete la dignidad moral de nuestras democracias y desde luego la de quienes, muchas veces en contra de su conciencia, se ven obligados a cumplir órdenes manifiestamente ilícitas de las que podrían derivarse responsabilidades personales.

Como decía Nelson Mandela, todo lo que introduce el principio de discriminación negativa en lo político y en lo jurídico acaba degradando a quienes la padecen y, mucho más, a quienes la promueven o, al menos, la consienten.

Por lo tanto urgen acciones decisivas para recuperar la dignidad de las víctimas de la frontera sur, de los muertos y de sus familias, de los heridos y maltratados, de los expulsados y violentados, pero urge también una reflexión colectiva de la ciudadanía para recuperar la dignidad de una política migratoria que se ha de fundar en el reconocimiento de que *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”*⁴.

⁴ Artículo 1 de la Declaración de los Derechos Humanos.

El gobierno dinamita el plan de Hepatitis C

Coordinadora Antiprivatización de la Sanidad Pública de Madrid¹



Las numerosas concentraciones y encierros en hospitales del Estado, noventa y cuatro días de encierro en el Hospital 12 de Octubre, grandes movilizaciones en todos los territorios del Estado, una concentración en el Parlamento Europeo, la querrela contra Ana Mato y cargos del Ministerio de Sanidad, gestores de Gilead y contra la propia farmacéutica... hicieron posible que el Gobierno aprobara un **PLAN DE HEPATITIS C** que iniciaba el suministro de tratamientos de última generación a los enfermos que padecen la enfermedad.

Hoy, después de que el Ministro Alonso presentara a bombo y platillo el pasado 1 de abril el **PLAN**, después de reunir al Comité Interterritorial y que las Comunidades autónomas hicieran

suyo el citado **PLAN**, después de que el Ministerio de Hacienda convocara para el 20 de abril una reunión con las Comunidades Autónomas para cerrar la línea crediticia que regulaba la financiación del **PLAN**, después de desconvocar sine die dicha reunión, nos encontramos que los fármacos de última generación que se nos está suministrando a los enfermos afectados por Hepatitis C... **NO TIENEN FINANCIACIÓN.**

El Gobierno no iba a financiar ningún **PLAN** porque tenía otros objetivos que están íntimamente ligados a la privatización de la Sanidad Pública. Se trataba de parar las movilizaciones de los afectados de Hepatitis C antes de que llegaran las elecciones municipales y autonómicas y así aprobar nuevos recortes sin movi-

¹ www.CASmadrid.org

lizaciones de ningún tipo. El Gobierno recurre una vez más al procedimiento de urgencia parlamentaria para dar otro golpe al Sistema Nacional de Salud. Hoy hemos descubierto sus planes con la aprobación de la reforma de las *Leyes Orgánicas de Financiación de las Comunidades Autónomas y de estabilidad presupuestaria y sostenibilidad*.

Esta reforma –iniciada el pasado 18 de febrero en la Comisión de Hacienda y Sanidad sin tener en cuenta ningún tipo de informe preceptivo a su presentación– ha culminado hoy su proceso parlamentario al ser aprobada en el Congreso de Diputados por 184 votos a favor, 122 en contra y 3 abstenciones. Esta Ley que tiene rango de Orgánica persigue que *el gasto farmacéutico y sanitario no sea superior al crecimiento anual del Producto Interior Bruto*. El Gobierno con esta Ley persigue recortar al Sistema Nacional de Salud **QUINIENTOS MILLONES** de euros en el 2015 y otros **QUINIENTOS MILLONES** de euros en el 2016.

Ante esta situación, la **PLATAFORMA DE AFECTADOS POR HEPATITIS C**, nos ponemos de nuevo las camisetas rojas con el fin de asegurar el **TRATAMIENTO PARA TOD@S** y lanza una campaña en todo el Estado contra esta reforma, haciendo un llamamiento a los partidos políticos, sindicatos y colectivos sociales a movilizarnos unitariamente contra una Ley que abre todavía más la puerta a la privatización de la Sanidad Pública.

Madrid, 28 de mayo 2015



CIE: desprotección y vergüenza

SOS Racismo Madrid¹

Desde SOS Racismo Madrid hemos detectado la detención y encierro de un niño de tan sólo 15 años durante casi dos semanas en el Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE) de Aluche, Madrid. Este hecho vuelve a poner de manifiesto que el Estado incumple su compromiso de protección a la infancia y vulnera los derechos fundamentales en estos centros.

El encierro de un niño evidencia una vez más la recurrente vulneración de derechos que se suceden en los CIE y en el control de fronteras. Como venimos denunciando, los Centros de Internamiento de Extranjeros son espacios de discriminación, castigo, control y represión de las personas que se ven obligadas a estar en situación irregular. Estos centros provocan daño y sufrimiento que, en el caso de los niños, es especialmente pernicioso. El encierro de un niño en el CIE es tan sólo una de las consecuencias de un complejo sistema racista, discriminatorio y violento de control de las fronteras, donde prima la condición de extranjero antes que la de menor.

¿Qué tipo de políticas colocan la defensa fanática de control de fronteras antes que el cuidado y la protección de las personas, de los niños y las niñas?

Con el internamiento de este niño el Estado incumple su obligación de protección de la infancia, así como su deber y compromisos adquiridos en la Convención sobre los Derechos del Niño de actuar en base al interés superior del niño, respetando el principio de no discriminación, garantizando el derecho a tener un desarrollo adecuado y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

El internamiento en el CIE de este niño evidencia, nuevamente, la falta de voluntad política en la defensa y protección de la infancia, así como la ineficacia de las pruebas de determinación de la edad a las que se somete a las niñas y niños. Estas prácticas tienen un margen de error de hasta cuatro años y ya han sido denunciadas por el Defensor del Pueblo y varias organizaciones.

Instamos a todos los agentes implicados en la política migratoria a actuar con responsabilidad, con humanidad y solidaridad, anteponiendo la defensa de la dignidad y los Derechos Humanos de todas las personas a la condición de persona extranjera.

Desde SOS Racismo Madrid seguimos denunciando la existencia de estos Centros, su ilegitimidad como lugares en los que se priva de derechos fundamentales como la libertad ambulatoria a las personas migrantes, adultas y menores. Estas cárceles racistas son una vergüenza para el Estado de Derecho. Exigimos su cierre.

¹ [@sosracismomad](https://facebook.com/sosmadrid)

Diez años de jornadas sobre educación y exclusión social*

ASSI - Acción Social Sindical Internacionalista



Diez años después, siempre “fuera de la ley”, las Jornadas nos siguen invitando a pensar y discutir contra toda doctrina impuesta. Pensar y discutir para participar, organizarse y resistir, porque asistir y contemplar no es suficiente. La educación por la que peleamos no busca asistentes ni escuchantes, sino seres libres que se comprometen. Y comprometerse

exige comprender. Y

para comprender necesitamos relatos. Y para elaborar esos relatos necesitamos un sentido común, espacios comunes y lugares de encuentro. Eso es precisamente lo que lleva diez años dando sentido a las Jornadas sobre Educación y Exclusión Social.

Quizá por eso, llegado el décimo aniversario, hemos acabado comprobando que en ese espacio que se dice “público” y “académico” resulta cada vez más difícil hablar de conflicto y hacerlo con autonomía, independencia y libertad. Expulsado de la Facultad de Filosofía y Letras, el proyecto acabó trasladándose del Campus

Una escuela de la desigualdad, una escuela para la injusticia, una fábrica de individuos dóciles y cuerpos eficientes dispuestos a ser explotados hasta el final. Una escuela que entrena para la esclavitud. Esa es la escuela que sus amos quieren, la escuela “en y contra” la que peleamos. Nico Hirtt (Appel pour une École Démocratique - Bélgica), lleva más de 20 años haciéndolo. La apertura del décimo aniversario de las Jornadas sobre Educación y Exclusión Social no podía encontrar un invitado más oportuno.

El programa proponía un recorrido por las principales disciplinas y campos de batalla curriculares para discutir sobre el concepto de educación y los que deberían ser sus peores enemigos: la exclusión, la explotación, la injusticia y la desigualdad.

* Gracias a los compañeros participantes en la X edición de las Jornadas y a muchos otros, especialmente a Candela, por su colaboración, su apoyo incondicional y su ejemplo durante todos estos años.

al Paraninfo. El objetivo se mantiene y las dificultades se multiplican. La Universidad se mercantiliza y las instituciones se cierran. La democracia, esa gran desconocida, sigue su curso antisocial. Nuestro esfuerzo se multiplica. Ellos dicen “así son las cosas, esto es lo que hay”. Nosotros decimos “así no deben ser, nada tiene de natural ni inevitable, y haremos lo posible por denunciarlo, tumbarlo y cambiarlo”.

Las discusiones planteadas en cada una de las sesiones de este décimo aniversario también nos confirmaban todo lo dicho. Nuestra convicción se plasmaba en números, bits, silogismos, mapas, historias, ideas... cualquiera que fuese el enfoque, la conclusión está ante nuestras narices, sobre los pupitres, cuadernos, tabletas, expedientes, currículos... en todos los niveles del sistema educativo.

La economía ortodoxa es un arma política que nunca explica los problemas sociales pero justifica cualquier agresión contra la sociedad, contra quienes intentan habitarla y contra quienes son expulsados del “sistema”. Lo llaman “ciencia”, pero es ideología pura con gráficos y ecuaciones, Patxi Zabalo se encargó de explicarlo. Richard Stallman (Movimiento por el Software Libre - EEUU) nos habló de “respeto a la libertad y la solidaridad social de nuestra comunidad”. No se trata de una distinción técnica sino ética, social y política, pues los programas privativos impuestos por el mercado producen dependencia y esconden fines malévolos de control y abuso, mientras los programas libres fomentan el desarrollo social. El software privativo mantiene a sus usuarios divididos e impotentes, por eso es enemigo de la educación y no debe ser tolerado en la escuela. Y de la tecnología saltamos a la filosofía. El salto es más corto de lo previsto: “nadie es capaz de poner en el centro del debate la necesidad de una verdadera transformación

social. Sólo se oyen las propuestas cínicas de reformular las bases éticas del capitalismo. La verdadera pregunta es: ¿cómo se combate una verdad si no es desde otra verdad? [...] Sólo una verdad que nace de la lucha y del compartir puede incidir sobre la realidad. La verdad entendida como interrupción del sentido común y de la realidad obvia” (Santiago López Petit). Una verdad que nos proteja, entre otras amenazas, de ese racismo consustancial al proceso histórico que ha conformado a Occidente en los últimos siglos, justificando el dominio sobre los pueblos colonizados, acabando con su sentido de pertenencia y negando su reconocimiento como sujetos políticos. “El racismo es una ideología estructurada desde el estado, un instrumento con fines políticos, una construcción dedicada a mantener el poder” (Abuy Nfubea), del mismo modo que los mapas dibujan un mundo impuesto por los vencedores. Fue muy hermoso cerrar el trabajo con el encuentro entre Dilar Dirik y David Fernández. En Kurdistán, en todas las Fronteras Sur, en cualquier rincón del planeta, cuando el mapa político se impone al mapa físico, los muros y las vallas secuestran, roban, matan y someten a una masa de población segregada y torturada que ya es global y universal.

Hablar de educación es hablar de violencia. Educar-se, educar-nos, es formar una conciencia común en la resistencia. En la memoria colectiva contra las montañas de datos vacíos, en el re-conocimiento contra la asepsia cartográfica, en el desarrollo de la socialidad contra la metástasis mercantil, en la construcción de verdades compartidas contra la naturalización de realidades impuestas, en la mirada como aprendizaje contra el consumo de la mirada... en todas esas batallas se libra la lucha “en y contra” la educación que tenemos. “Por y para” la educación que queremos.

Cañada Real, un barrio en construcción

Evaluación de la ley 2/2011 de 15 de marzo para la desafectación de la Cañada Real Galiana

Aportaciones a la estrategia de intervención social Cañada Real Galiana de 16/03/2015 por Comunidad Autónoma de Madrid

Asamblea General de Vecinos, Asociaciones, Entidades y Sectores de Cañada Real

INTRODUCCIÓN

Cuatro años después de la promulgación por la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) de la Ley 2/2011 de 15 de marzo de la Cañada Real y un año después del Acuerdo Marco Social prescrito en dicha ley y firmado el 30 de abril de 2014 por la CAM y los Ayuntamientos de Madrid, Coslada y Rivas, el balance entre problemas existentes y soluciones aportadas es francamente negativo.

La Cañada Real Galiana es uno de los mayores enclaves de viviendas irregulares de Europa: 1000 parcelas, 2100 construcciones, 1700 viviendas, 120 locales y más de 8000 personas. Pero no es un poblado chabolista, ni una ciudad lineal con más de 14 kilómetros de exclusión.

En Cañada Real conviven españoles —una parte de ellos gitanos— e inmigrantes magrebíes, portugueses, rumanos y otros. Con más de 200 trabajador@s sociales y voluntari@s, en sus 6 Sectores coexisten diferentes realidades en lo referente a: extensión de las parcelas, habitabilidad de las viviendas, densidad de habitantes, integración en la trama urbana del municipio correspondiente, acceso a agua, electricidad y red de saneamiento, antigüedad, devengo de derechos por uso continuado del terreno para vivienda familiar, deterioro de los caminos, y realidad socioeconómica, coexisten situaciones de empleo, precariedad, paro, pobreza laboriosa, actividades autónomas, empresas e industrias, presentes en cualquier otro distrito, con situaciones de

exclusión social, actividades ilegales, dos centenares de personas drogodependientes que viven en condiciones ignominiosas, además de un tráfico de más de 5000 personas drogodependientes que acuden diariamente a comprar su dosis.

En esta realidad contradictoria se produce un intento de vertebración y superación por parte de vecin@s, asociaciones, entidades y voluntari@s con un fuerte compromiso. Esta fuerza comunitaria se abre paso a través de actividades en las que, día a día, se teje el tejido social para un proyecto de barrio habitable, ni mejor ni peor que cualquier otro. A pesar de este afán constructivo, la dejación de responsabilidades en resolver las insuperables condiciones de movilidad y abandono por parte de las distintas administraciones junto a la virulencia del tráfico de drogas, contribuyen a mantener tanto el deterioro existente como una imagen negativa que oculta los valores que construyen Cañada Real.

El esfuerzo de Asociaciones, Entidades, vecin@s y voluntari@s explica los avances en educación, capacitación para el empleo, expresión artística, creatividad, convivencia intercultural, salud, deporte, autoestima, apoyo a personas en situación de exclusión profunda, imagen pública y participación ciudadana.

Sin embargo, en lo relativo a las cuestiones materiales más urgentes, las administraciones no sólo no han solucionado nada sino que han agravado los problemas que había y creado otros nuevos.

FUNDAMENTOS DE DERECHO

La Ley 2/2011 de Cañada Real del 15 de marzo establece el régimen jurídico aplicable a dicha Cañada en su paso por Madrid, Coslada y Rivas mediante la pérdida de la condición de Vía Pecuaría y la desafectación de dicho tramo, pasando el terreno a ser un bien patrimonial de la CAM que podrá enajenarlo preferentemente a los ayuntamientos implicados y, en su defecto, a terceros (los vecinos que la habitan u otros compradores), obligando a los ayuntamientos a elaborar un censo de fincas y ocupantes en el plazo de 6 meses.

La Disposición Adicional Primera de la Ley 2/2011 establece que: *“con carácter previo, las administraciones deben alcanzar un Acuerdo Social estableciendo mecanismos e instrumentos de cooperación para llevarlo a cabo y resolver las cuestiones derivadas de la ocupación, desafectación y destino de los terrenos... dando en todo el proceso participación a l@s afectad@s debidamente representados por asociaciones acreditadas”*.

El Acuerdo Marco Social suscrito el 30 de abril de 2014, *“establece objetivos comunes en materia de seguridad, urbanismo, vivienda y jurídico-social a partir de los que resolver los conflictos existentes”* (Clausula Primera. Objeto del Acuerdo Marco).

LA ADMINISTRACIÓN INCUMPLE LA LEY 2/2011

El 23 de julio del pasado 2014, tras la reunión de la Comisión de Salud y la Mesa Social, la Asamblea de Cañada Real expresó sus reclamaciones a la administración en orden a la solución de los problemas existentes, un año después, los problemas se han incrementado.

1. Regularización de las viviendas. Retraso de 4 años en la publicación del censo de 2011 y sus sucesivas actualizaciones como punto de partida para que los vecinos puedan perfeccionarlo haciendo sus alegaciones mediante procedimientos administrativos con garantías jurídicas. Retraso



en modificar la clasificación del suelo considerándolo urbano porque hay viviendas en él. Inexistencia de : a) permuta del suelo entre ayuntamientos, b) cambio de planeamiento para legalizar las viviendas, c) Plan Parcial y d) Plan Especial de Ordenación Urbana para Cañada Real.

2. Viales. a) Estado penoso de los caminos, b) Paso elevado para sortear el peligroso obstáculo de la autovía con pretil central que ha interrumpido el camino del Tío Eulogio.

3. Ausencia de servicios públicos esenciales: pavimentación, aceras, iluminación, salud, educación, transporte, agua, gas, electricidad, red sanitaria, limpieza urbana, servicio postal y transporte escolar.

4. Inseguridad

4.1. Control de nuevos asentamientos irregulares. Esta tarea, asumida oficialmente por la Comisión de Seguridad en su primera reunión (primavera de 2014) con la presencia de la CAM y los Ayuntamientos de Madrid, Coslada y Rivas, brilla por su ausencia. Responsables municipales y

autónomos han justificado este incumplimiento porque “no es función de la policía municipal”. Pero el Acuerdo Marco obliga a coordinar policía municipal, policía nacional y guardia civil. El resultado de esta dejación de funciones es un sensible aumento del censo real respecto al censo oficial de 2011. Las nuevas familias asentadas son, en su mayoría, familias de pobreza laboriosa cuyos derechos humanos y garantías jurídicas deben respetarse.

4.2. Prevención de los desplazamientos del narcotráfico por los derribos de parcelas supuestamente dedicadas a esta actividad en el Sector VI. En los últimos meses se han multiplicado las ocupaciones de parcelas y las presiones de narcotraficantes a vecinos de otros sectores para que les vendan su vivienda. La pasividad de la administración causa alarma social y peligro de enfrentamientos entre los vecinos.

4.3. La Administración contribuye al aumento de la inseguridad

Las Asociaciones y Entidades de C.R. no hemos sido convocadas a la Comisión de Seguridad a pesar de estar previsto en el Acuerdo Marco Social y haberlo solicitado en una carta de 29/1/2015 a la Consejería de Asuntos Sociales, la Mesa Social, la Delegación del Gobierno y los Ayuntamientos de Madrid y Rivas, aportando información sobre los problemas de seguridad existentes y solicitando soluciones.

Posteriormente, la Asamblea de Entidades, Asociaciones y Sectores envió una carta enumerando los factores de inseguridad presentes en la vida cotidiana de La Cañada: vivienda, viales, movilidad, salud ambiental, alarma social por la extensión del narcotráfico y los derribos de viviendas familiares a pesar de la moratoria.

La petición de una reunión con la Comisión de Seguridad fue denegada por la Delegación del Gobierno en su carta de 27 de febrero de 2015, convocándonos como Delegación a una reunión. La asamblea contestó el 9 de marzo aceptando la

oferta y proponiendo una lista de problemas a tratar. La reunión se celebró con la Subdelegada del Gobierno el 27 de marzo de 2015. Informamos que los narcotraficantes amenazan a quienes se oponen a sus actividades a los vecinos para que les vendan su vivienda. No hicimos pública la identidad de los vecinos asistentes como medida de protección.

Expusimos el creciente desorden por los nuevos asentamientos que, lejos de disminuir, aumentan el volumen de los problemas de Cañada Real, distorsionan los Censos y originan escasez de agua y sobrecarga de tensión en las deficientes conexiones. Solicitamos que no se monten operaciones de derribo en parcelas con actividades delictivas a la hora en que los niños se desplazan a la escuela y que se forme a los agentes de la autoridad en las diferencias de este enclave respecto a otros asentamientos irregulares como en las normas legales que regulan el proceso de normalización de Cañada Real y reiteramos la solicitud de participar en la Comisión de Seguridad. La Subdelegada desconsideró nuestras denuncias y reclamaciones y negó nuestra asistencia a la Comisión de Seguridad en la que, según ella, al tratar operativos policiales, no es posible nuestra presencia.

Esta negativa pone de manifiesto los métodos de la Administración para no respetar la ley: a) no poner en marcha una Comisión prevista por el Acuerdo Marco b) no permitir la participación ciudadana en ella y c) convocar reuniones participativas de Comisiones de Trabajo sin consecuencia práctica alguna.

En el caso de la Comisión de Seguridad, la Subdelegada del Gobierno ignora —o simula ignorar— que las administraciones implicadas en Cañada Real deben:

- a) *“Establecer instrumentos, canales de comunicación y estrategias de actuación conjunta para controlar, por parte de todos los actores, la problemática existente y prevenir la dinámica delincinencial relacionada*

con el tráfico de drogas” (Pautas y Objetivos en materia de seguridad)

- b) *“Garantizar el establecimiento y conservación de las propuestas del Acuerdo Marco Social con la supresión del núcleo delincencial de Valdemingómez sin que ello suponga su exportación a municipios colindantes”* (idem).
- c) *“Establecer mecanismos de colaboración de todos los actores implicados en orden a la seguridad ciudadana y el bienestar social mediante la coordinación entre las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado”* (idem).
- d) En el apartado 2 (Organización del Plan de Intervención) de la Clausula Segunda (Pautas y Objetivos en Materia de Seguridad) del Acuerdo Marco Social se dispone *“la creación de la Mesa de Coordinación (Nivel político-técnico) y la Comisión de Seguridad Conjunta (Nivel técnico-operativo)”*. El hecho de que la participación de los vecinos no sea adecuada en la coordinación de operativos policiales, no elimina la necesidad —y el imperativo legal— de poner en funcionamiento la Mesa de Coordinación de Seguridad para que los vecinos puedan participar con las entidades y la administración en la resolución de los problemas que amenazan su seguridad.
- e) En el apartado 3 (Metodología) se habla de: *“diagnóstico”... “análisis conjunto del contexto delincencial, cualitativo, cuantitativo, espacial y de influencia”... “detección a corto, medio y largo plazo en la configuración de la delincuencia, efectos llamada-desplazamiento, concentración-desconcentración del núcleo delincencial, reasentamiento y efectos sociales”*. Todo ello exige la participación de los vecinos.
- f) En la fase de diseño de las operaciones se contempla *“detección de*

amenazas y vulnerabilidad consecuencia de la estrategia de intervención” y “evaluación de las estrategias y operaciones desarrolladas”.

La Asamblea de Cañada Real llama la atención de las administraciones implicadas ante la presión de los clanes de la droga que se infiltran en el tejido vecinal de distintos sectores. Si este proceso no se controla, la situación se volverá -se está volviendo- insostenible y puede haber enfrentamientos. El Acuerdo Marco establece de forma inequívoca la participación vecinal. La Asamblea de Cañada Real ha expresado las razones para convocar urgentemente la Comisión de Seguridad contando con Asociaciones y Entidades. La Delegación de Gobierno, al negarse a aceptar esta demanda, ha podido incurrir en un delito de prevaricación.

5. Salud ambiental

Los malos olores contienen moléculas y partículas potencialmente perjudiciales para la salud producidas por las 5 plantas de Valdemingómez situadas en el sector VI de la Cañada. El tratamiento de más de un millón de toneladas de Residuos Sólidos Urbanos (RSU), incluyendo decenas de miles de toneladas de plástico, constituye una amenaza que obliga a la administración a tutelar y prevenir la salud de la población dando participación a los ciudadanos y sus asociaciones acreditadas.

La Comisión de Población Excluida del Servicio Madrileño de Salud (D. Gral. Atención Primaria) elabora y actualiza un “Mapa de Vulnerabilidad en Salud del Ensanche de Vallecas”. Dicha Comisión, que forma parte de una red a escala de Madrid, eligió este distrito como la primera zona en la que realizar una investigación para detectar la posible prevalencia de morbilidad y mortalidad por encima de la media. El proyecto de Plan General de Ordenación Urbana (PGOU) de Madrid y el Acuerdo Marco Social de la Ley 2/2011 de Cañada Real,

también califican al Sector VI de Cañada como inadecuado para viviendas.

Si distintos departamentos de la Administración admiten que las plantas de Valdemingómez son peligrosas, la solución no es vaciar de vecinos el Sector VI, sino también el resto de Sectores de Cañada Real y varios enclaves urbanos en un radio de 6 a 10 kilómetros ya que las partículas pesadas alcanzan 4 kilómetros y las volátiles más de 10. Pero esto es imposible porque supondría el desplazamiento de casi 200.000 personas. Igualmente contradictorio es permitir el establecimiento de empresas en el Sector VI cuyos trabajadores van a exponerse muchas horas diarias a las partículas tóxicas.

Estas propuestas son irracionales porque no se enfrentan al conglomerado de intereses privados e irregularidades que concurren en Valdemingómez. La solución es actuar en las plantas de tratamiento de RSU de Valdemingómez para cumplir las leyes autonómicas, estatales y europeas sobre salud ambiental. Se trata de eliminar las emisiones nocivas para tierra, aire, aguas, plantas, cultivos, animales y personas, modificando los métodos de tratamiento de basuras y realizando una acción educativa decidida para reducir el consumo superfluo, reutilizar envases, muebles, etc. y reciclar la basura orgánica para compost de huertos urbanos.

Si en el tratamiento de basuras ponemos por delante, en lugar de los beneficios de empresas privadas, el cuidado de la salud de las personas y el medio ambiente se crearán muchos puestos de trabajo que, además, ahorrarán energía, reducirán la contaminación favoreciendo la vertebración urbana y social de la Cañada Real. El proyecto Residuos Cero, en proceso de implantación en múltiples localidades de nuestro primer mundo, demuestra que la basura, lejos de ser una amenaza creciente puede convertirse en un recurso para la creación de empleo y el ahorro de energía y materias primas.

PROPONEMOS

5.1. Comprobar que las instalaciones de biometanización e incineración de Valdemingómez cumplen los requisitos que establece la ley. Especialmente, haber obtenido para su apertura la preceptiva Evaluación de Impacto Ambiental que exige un Estudio de Impacto Ambiental de cada planta (art 12.3 y art 11.4 de la Ley 16 2002 de Prevención y Control Integrados de la Contaminación) así como la integración de los efectos acumulativos de las emisiones al tratarse de más de 3 plantas contiguas.

5.2. Análisis y valoración de las sustancias contaminantes emitidas por las plantas de tratamiento de Residuos Urbanos (TRU) de Valdemingómez (Sector VI).

5.3. Análisis epidemiológico sobre la prevalencia de patologías cutáneas, alérgicas y de otro tipo tratadas por los servicios de atención primaria y los hospitales de la zona en el banco de datos del Servicio Madrileño de Salud (SERMAS) y el Instituto de Estadística de la CAM.

5.4. Conocer y evaluar las investigaciones y denuncias de:

5.4.1. Rivas Aire Limpio (<http://rivasairelimpio.blogspot.com.es/>),

5.4.2. Informe del Instituto de Salud Carlos III sobre riesgos de incineradoras próximas a poblaciones (<http://imagenes.publico.es/resources/archivos/2013/6/25/1372185969488incineradora-carlosIII.pdf>)

5.4.3. Equipo de investigadores (<https://fernandopalaciosco.wordpress.com/>)

5.4.4. Iniciativa Ciudadana contra el Macrovertedero de Loeches (<http://residuoslenlochesno.blogspot.com.es/>)

5.4.5. Estrategia “Residuos Cero”.

5.5. Coordinar las actividades de la asamblea de Cañada Real con las asociaciones de vecinos del Ensanche y la Plataforma Rivas Aire Limpio que llevan años trabajando en defensa de su salud amenazada por las emisiones de Valdemingómez.

6. Una participación simulada

Comisiones como Jurídico-social y Seguridad o no se han llegado a convocar o han funcionado sin participación vecinal.

La Comisión de Vivienda-Urbanismo ha tenido una primera y única sesión a finales de junio en la que se han debatido temas de interés, comprometiéndose el Consejero o algunas actuaciones de las que no tenemos noticia.

La Mesa Social, constituida el 24 de junio de 2014, rehusó tratar en sus 3 reuniones la mayoría de los temas expuestos por Asociaciones y Entidades, argumentando que no eran de su específica competencia.

En las 3 reuniones de La Comisión de Salud, las Asociaciones han reiterado la lista de problemas y la urgencia de soluciones. La mayoría de éstas fueron calificadas de improcedentes en la Comisión de Salud al tiempo que la Agencia Antidroga se comprometió a cursar los problemas expuestos al departamento correspondiente.

Queremos recordar que las acciones u omisiones administrativas que se sitúan al margen o en contra de la Ley 2/2011, el Acuerdo Marco Social y la Constitución Española en materia de tutela y prevención del derecho a la vivienda, salud, seguridad y la participación, pudieran constituir delitos graves. En todo caso, las Administraciones competentes deberán responder por las consecuencias.

Hay quien piensa que la parálisis de los poderes públicos está motivada por la voluntad de mantener condiciones de vida insoportables (degradación de los caminos, acumulación de agua, barro, polvo, ratas y contaminación, nuevos asentamientos, proliferación del narcotráfico y deterioro de la imagen de Cañada Real). El objetivo sería degradar la convivencia y propiciar el enfrentamiento entre los de abajo, a mayor gloria de intereses económicos que permanecen en la sombra. Una situación caótica en Cañada Real daría alas a quienes, para hacer buenos

negocios no dudan en pasar por encima de derechos humanos, garantías jurídicas y estructuras participativas.

7. Necesidad de un consorcio con funciones y poderes

La ausencia de un organismo coordinador con atribuciones y autoridad (el Consorcio de la primera redacción del Acuerdo Marco) ha sido clave para la inoperancia de las estructuras participativas creadas por el Acuerdo Marco Social. En lugar de aportar soluciones participadas a los problemas de la población, las Comisiones de Trabajo —convertidas en un fin en sí mismas— han servido, para mantener entretenidas durante un año a Asociaciones y Entidades, aparentando que cumplía la ley.

Más allá de las buenas intenciones, sin un organismo capaz de manejar los vectores que interrelacionan las dinámicas sanitarias, sociales, urbanísticas, económicas, ciudadanas, culturales y de seguridad de la Cañada Real, no se podrán llevar a buen fin la letra y el espíritu de la Ley 2/2011 y el Acuerdo Marco que la desarrolla. Además de manejar la complejidad, este organismo necesita autoridad política y jurídica para dirigir, con la participación vecinal, el proceso de des-afectación.

ELABORACIÓN DEL CENSO Y PERIODO DE CONSULTAS

En la primera tanda de consultas al Censo durante un periodo de 3 meses a partir de su disponibilidad a finales de abril, aparecen muchos errores en la numeración de las parcelas y la identidad y el número de sus ocupantes. Cuatro años después de la realización del Censo de 2011 y de varias actualizaciones, el volumen de datos erróneos crece con los nuevos asentamientos.

Es necesario que los vecinos comuniquen de manera fehaciente sus datos verdaderos: número, situación y superficie de la parcela, número de plantas y superficie de la vivienda, relación de familiares que

la habitan y fecha de establecimiento. Es recomendable, que cada familia presente en el Registro Municipal los datos reales y los documentos que los acreditan mediante una Solicitud de Subsanción de Diferencias. Es exigible que los Ayuntamientos abran una oficina dedicada a facilitar las consultas de los vecinos de Cañada Real, registrando sus alegaciones a los datos del censo y entregando una copia sellada de las mismas.

Sin Censo, sin urbanismo y sin servicios básicos como viales, transporte y correos, la aplicación de la Ley 2/2011 y el Acuerdo Marco está condenada a un fracaso inducido por quienes deberían garantizar su aplicación.

ACERCA DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN SOCIAL CAÑADA REAL

- Se recogen ideas y propuestas realizadas por las asociaciones.
- Inconcreción de las propuestas.
- La deficiente calidad del censo y los procedimientos irregulares para realizar alegaciones coloca en indefensión a los vecinos de La Cañada.
- Tardanza en convocar una reunión de la Mesa de Urbanismo excluyendo a los arquitectos de las Asociaciones de Vecinos y parálisis tras esta primera y única reunión.
- Concretar los fines y los métodos de trabajo para que no queden en palabras. Hace falta un cronograma donde se especifiquen los periodos estimados para lograr los objetivos propuestos detallando las acciones concretas que se llevarán a cabo.
- Toda acción que acompaña al cumplimiento de los objetivos marcados en la estrategia debería ir acompañada de su correspondiente presupuesto para ser ejecutada.
- Pedimos más rigor en un documento oficial. Hemos encontrado citas incompletas que pueden malinterpretarse: a) no especificar los censos de dónde se extrae información

para algunos cuadros, b) no especificar el año de algún censo (¿qué validez tiene entonces ese dato si no es comparable en el tiempo?). c) No se incluye bibliografía de fuentes citadas, lo cual es necesario para verificar y consultar la información. De este rigor dependerá el planteamiento de la intervención y la solución de los problemas.

- Subsancionando estas deficiencias se acelerará la ejecución de estas acciones y las dotaciones de la Cañada mejorarán en un plazo más corto.

LA ASAMBLEA DE CAÑADA REAL

- Renueva su compromiso con los Derechos de los vecinos y el imperio de la ley, velando por su cumplimiento frente a posibles arbitrariedades de los poderes públicos.
- Actuará con mayor iniciativa, participación vecinal e información social en el proceso de desafectación de la Cañada con respeto a los derechos protegidos por la Constitución, el Pacto Internacional por los Derechos Económicos, Sociales y Culturales suscritos por el Estado Español en aplicación de los derechos y libertades fundamentales protegidos por la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Ley 2/2011n de Cañada Real y el Acuerdo Marco Social.
- Confirma su vocación participativa, comunitaria, intercultural, unificadora, coordinadora y representativa del conjunto de Asociaciones, Entidades y Sectores de Cañada Real Galiana.

Asociaciones de Vecinos:

Sector I, II y III

Sector IV

Asociación Al Shorok, Sector V

Asociación de Vecinos de Sector V,

Asociación Amistad, sector VI,

Asociación de Vecinos de Sector VI

Apoya:

Asamblea de Asociaciones, Entidades y

Sectores de Cañada Real

Vivienda pública y vulneración de Derechos Humanos en Madrid

Alejandra Jacinto y Javier Rubio

Abogad@s del Centro de Asesoría y Estudios Sociales
y miembros de la Comisión Jurídica de la PAH y de PAVPS

En la ciudad de Madrid y en la Comunidad Autónoma, se ejecutan todos los días un elevado número de Desalojos Forzosos, muchos de ellos sin alternativa habitacional para personas en situación de vulnerabilidad. Los desalojos correspondientes a viviendas de titularidad pública van en aumento, en paralelo a los procesos de venta del patrimonio público de vivienda social. Las expulsiones de vivienda habitual sin amparo institucional suponen vulneraciones de Derechos Humanos, pero resultan especialmente graves cuando los promotores son autoridades públicas cuya obligación legal y sentido último de su existencia es la defensa de los derechos de las personas y el cumplimiento de la ley.

Un desalojo forzoso constituye una agresión directa al derecho a una vivienda adecuada (artículo 25 de la Declaración de Derechos Humanos y artículo 11 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), en aplicación de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, invocada como fuente de Derecho en el artículo 10 de la Constitución. Pero con frecuencia también implica la afectación de diferentes derechos fundamentales como la educación, la salud, la alimentación, el trabajo, el desarrollo psicológico, las relaciones sociales, e incluso el derecho a la igualdad y la no discriminación y el respeto a las garantías de protección a los menores.

La variedad de formas en la pérdida de vivienda da una idea de la “emergencia habitacional” que atravesamos: desahucios por impago de préstamos hipotecarios, lanzamientos por impago de la renta

de alquileres, extinción de contratos de alquiler en vivienda social, venta de viviendas públicas a fondos especulativos con sus habitantes dentro, desalojos como medida cautelar en procesos penales por delito de usurpación, derribos de única vivienda para hacer cumplir la “disciplina urbanística”, desahucios administrativos, desalojos en inmuebles (activos inmobiliarios) adjudicados a la Sociedad de Activos Procedentes de la Reestructuración Bancaria (SAREB), etc.

En este contexto, la inacción de los poderes públicos o las alegaciones de motivos exculpatorios tales como la “aplicación de la ley” o la “escasez de recursos” para incumplir su obligación de respetar, proteger, garantizar y promover el derecho fundamental a una vivienda digna resulta vergonzoso y, al contravenir mandatos legales de aplicación directa, sitúa a dichos poderes públicos en terreno de presunta prevaricación (emitir un acto o disposición administrativa a sabiendas de que es injusta).

Illegalidad estructural

A pesar de tener reconocida la competencia legal en materia de vivienda (art. 26.1.4 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid) y tener la obligación constitucional de “promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social” (art. 9.2 CE y

7.4 del Estatuto de Autonomía), el gobierno autonómico ha emprendido hace tiempo la venta de su propio patrimonio de vivienda pública a fondos especulativos (Blackstone-Fidere, Goldman Sachs-Azora-Encasa Ciberles). De forma simultánea, multiplica las órdenes de desahucio de las personas que no pueden pagar sus alquileres, aprovechando un marco legal orientado al “lanzamiento sumario” (desahucio express). Las notificaciones judiciales que comunican en el mismo acto el inicio del proceso y la fecha del desahucio, junto a la limitación de las causas de oposición a dicho proceso impiden en la práctica cualquier debate jurídico sobre la falta de alternativa habitacional para las personas “lanzadas” de su hogar, provocando una situación de indefensión real generalizada en los procesos de desahucio en los Juzgados.

Este “modus operandi” también está presente en los procesos de derribo que acomete el Departamento de Disciplina Urbanística del Ayuntamiento de Madrid contra autoconstrucciones en asentamientos periurbanos como Cañada Real Galiana, El Ventorro, Santa Catalina, etc. Con algunas variaciones pero con idéntico resultado, muchos derribos de primera y única vivienda se ejecutan sin ninguna medida de alternativa habitacional, con el agravante de situarse en contextos de vulnerabilidad social severa, consentida durante décadas por el mismo gobierno municipal que da orden de destruir esos hogares.

La administraciones madrileñas violan mandatos constitucionales de índole social, especialmente el artículo 47 (derecho a la vivienda), y perpetúan una situación de “fraude constitucional” que, como señaló la Plataforma de Afectados por la Hipoteca en su Recurso de Inconstitucionalidad (Introducción), significa enunciar derechos sociales para todos en 1978, dentro de la parte de derechos fundamentales de la Norma Suprema, para que, durante los siguientes 36 años, los poderes públicos (legislativo, ejecutivo y judicial) los manten-

gan en estado de “hibernación” llegando al extremo de que su vulneración no puede ser alegada por los ciudadanos ante los tribunales, al no contar con leyes que desarrollen esos derechos (artículo 53.2 de la Constitución). En la práctica de nuestros tribunales, el artículo 47 de la Constitución tiene hoy menos fuerza vinculante sobre ciudadanos y poderes públicos que una ordenanza municipal sobre aparcamientos.

La ilegalidad en que nos despertamos cada mañana no sólo es de ámbito estatal. Si el texto constitucional se encuentra suspendido en derechos sociales fundamentales como la vivienda, en contradicción manifiesta con la definición del Estado como “social y democrático de Derecho” (artículo 1 CE), también disposiciones protectoras del Derecho Internacional de Derechos Sociales, así como sentencias de los tribunales europeos se mantienen ignoradas en aspectos sustantivos.

Según el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, “cuando las autoridades nacionales, al ordenar y sustentar el desalojo del demandante, no han dado una explicación o no han puesto de manifiesto argumentos que demuestren que el desalojo era necesario, el Tribunal puede determinar que el interés legítimo del Estado en controlar su propiedad debe ser secundario al derecho del demandante a que se respete su hogar. (ver *Kay y Otros c. Reino Unido*, nº 37341/06, párrafos 67-8 y 74, 21 de septiembre de 2010, y *Orlic c. Croacia*, nº 48833/07, párrafo 65, 21 de junio de 2011).”

El Convenio Europeo de Derechos Humanos es de obligado cumplimiento para España (art. 10 de la Constitución), y las decisiones de su Tribunal vinculan a todos los poderes públicos del Estado.

En consecuencia, los Desalojos Forzosos promovidos por los poderes públicos de la región y la ciudad de Madrid suponen una permanente violación del Convenio Europeo de Derechos Humanos. Si es un

hecho cierto que el IVIMA (y también la EMVS) se ha desprendido de parte de su parque de viviendas sociales mediante su venta a fondos especulativos, mantienen viviendas en desuso y ordenan el desahucio de familias en situación de necesidad al amparo de la legislación sobre “desahucio express”, asistimos a una violación institucional de Derechos Humanos en materia de vivienda. Las autoridades obligadas a evitar la vulneración del derecho a la vivienda, al deshacerse del parque público de vivienda social, favorecen la especulación con las viviendas destinadas a proteger el derecho a una vivienda digna de las personas en situación de vulnerabilidad. El artículo 9.3 de la Constitución llama a la interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos.

Movimientos sociales en lucha por el derecho a la vivienda

Desde las primeras acciones de presión ante las oficinas del IVIMA de la C/ Basílica, en el año 2011, afectados y activistas alegábamos una posible vulneración de Derechos Humanos en los desahucios sin alternativa habitacional. El actual modelo de escrito para presentar de urgencia ante Juzgados e IVIMA (accesible en la página web de la Plataforma de Afectados por la Vivienda Pública y Social, PAVPS), se redactó en su día alertando al propio Instituto de la Vivienda de las posibles responsabilidades en que podía incurrir.

Desde colectivos sociales organizados (PAHs, PAVPS, grupos de vivienda del 15M, oficinas de vivienda, asociaciones de vecinos, etc) se han frenado centenares de desahucios emprendidos por las administraciones públicas madrileñas (IVIMA, EMVS de Madrid o empresas de vivienda municipal de otras localidades). Este movimiento de acción directa frente los desalojos, dentro del movimiento por el derecho a la vivienda, ha consolidado una amplia red de colectivos que, ante la inacción de los poderes públicos, actúan como verdaderos defensores de Derechos



Humanos impidiendo desalojos ilegales, logrando paralizaciones por presión social previa o a través de “stopdesahucios”, facilitando alternativas habitacionales, recuperando viviendas vacías producto de promociones especulativas y desalojo de sus propietarios, y emprendiendo acciones y campañas de denuncia e información social. Existen también iniciativas legales contra la venta de viviendas públicas a fondos especulativos que plantean en los Juzgados la nulidad de la venta (recurso contencioso de la PAVPS para invalidar los contratos de venta de las viviendas sociales públicas a especuladores) y la comisión de delito de prevaricación por ordenar ese proceso (querrela penal contra la directiva del IVIMA y contra la alcaldesa de Madrid así como).

En la lucha contra los Desalojos Forzosos y la privatización de la vivienda social reivindicamos, más allá de un mero asunto civil o de protección a consumidores, el respeto a los Derechos Humanos. Esta perspectiva implica la exigibilidad directa del cumplimiento de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) y la depuración de responsabilidades por la vulneración de la legislación estatal e internacional en esta materia. Es momento, por tanto, de levantar la mirada y actuar desde de una perspectiva amplia de violación de Derechos Humanos, incorporándola al discurso y a la acción del movimiento, con más razón si cabe, cuando se trata de Vivienda Pública.



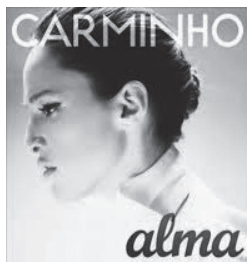
Andrew Cronshaw “The unbroken surface of snow”

2009, Cloud Valley

No se prodiga demasiado Cronshaw en la publicación de álbumes, pero cuando lo hace nos deja encima de la mesa una obra maestra, sin excepción. “The unbroken surface of snow” nos lleva a un paisaje glacial, silencioso, donde podemos escuchar el leve crujido de la nieve virgen bajo los pies. Y aunque se publicó hace unos años, lo traemos ahora para deleite de vuestros oídos.

La quietud está perfectamente representada con el homenaje al duduk de Tigran Aleksanyan, con el que ha colaborado anteriormente, y la voz que suena en el tema principal es la de Sanna Kurki-Suonio, conocida enormemente por Hedningarna. se establece entonces un diálogo entre la cítara de Cronshaw, el duduk de Aleksanyan, la voz de Kurki-Suonio...

La verdad es que la música que elabora Cronshaw, basada muchas veces en composiciones tradicionales finlandesas, no puede ser escuchada de forma aislada, sino que hay que tomar el disco entero, completo y escucharlo como una unidad con sentido pleno. No es solamente el orden de los temas, sino su duración (el principal es casi una pequeña sinfonía tradicional de 34 minutos) lo que determina la audición. Pasa por diferentes estados emocionales el oyente, atisbando siempre el ensimismamiento en un movimiento natural aparentemente simple, como cuando vemos una hoja caer de un árbol hasta el suelo que en su simpleza guarda toda la verdad del universo.



Carminho “Alma”

2012, Mundo Records

Comenzó a cantar en la *Taverna do Embugado* como expresión de la música que llevaba dentro desde que escuchaba los discos de sus padres y ha tenido una intensa carrera. No en vano, cuando la UNESCO declaró el fado como patrimonio inmaterial de la Humanidad fue la encargada de representarlo inundando París con su música.

Su último disco, “Alma”, incluye una mixtura de temas ajenos, como “Meu namorado”, de Chico Buarque o “Saudades do Brasil em Portugal”, de Vinicius de Moraes, además de alguna composición propia.

El canto de Carminho está desprovisto de los artificios de otras intérpretes de fado, haciendo un producto más real, sólido, representante fiel de la tradición fadista pero abierta a nuevos parámetros. Tiene una voz más oscura que otras representantes de la nueva generación de fadistas como Cristina Branco o de las más conocidas como Dulce Pontes, quizás menos lírica y en lo emocional resulta menos efectista, menos artificiosa, y por tanto, más directa, como si su alma pasara a nosotros sin intermediarios. Revela por ello un gran conocimiento de sí misma, desde sus ambiciones hasta su instrumento vocal.



Boletín de Colaboración/Asociación

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 – MADRID

candela@nodo50.org

www.nodo50.org/candela

D/Dª/Entidad

Calle/plaza/avda _____ N° _____ Piso _____ Escal. _____ Letra _____

Localidad	Provincia
-----------	-----------

C.P. _____

Deseo contribuir a la Asociación Cultural Candela con la cantidad de _____ €

☐ Mensuales ☐ Trimestrales ☐ Anuales ☐ De una vez

(Recomendamos una cantidad mínima de 12 € al mes)

D/D^a/

Calle/plaza/avda _____ N° _____ Piso _____ Escal. _____ Letra _____

Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____

e-mail _____

Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos)

/ /

Domiciliada en Calle/plaza _____ n° _____

CP _____ Localidad _____ Provincia _____

Firma:

Fecha___/___/___

Adjunto carta /orden de pago

Datos para la domiciliación Bancaria:

Muy Sres. míos:

Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos que la Asociación Cultural Candela presente al cobro con Cargo a mi cuenta nº IBAN (24 dígitos):

Domiciliada en Calle/plaza _____ nº _____

CP _____ Localidad _____ Provincia _____

Atentamente,

Nombre: _____

Fecha___/___/___/___

Firma:

